
د. هدى الحسيني بيبي
كيف أصبح
معلماً مرشداً؟
بالتعلّم والتعليم
بالتشخيص والتخطيط
بالإرشاد والتأهيل
دار النهضة العربية

كيف أصبح معلما مرشدا؟

بالتعلّم والتعليم

كيف أصبح معلما مرشدا؟

بالتعلّم والتعليم

بالتشخيص والتخطيط

بالإرشاد والتأهيل

تأليف

د. هدى الحسيني بيبي



دار النهضة العربية

رقم الكتاب :1047

اسم الكتاب :كيف اصبح معلماً مرشداً؟

المؤلف :د. هدى الحسيني بيبي

الموضوع :تربية

رقم الطبعة :الأولى

سنة الطبع :2012م. 1433هـ

القياس :17 × 24

عدد الصفحات :492

منشورات : دار النهضة العربية

بيروت ـ لبنان

الزيدانية ـ بناية كريدية ـ الطابق الثاني

تلفون : 736093 / 743167 / 743166 ـ 1 ـ 961 +

فاكس : 736071 / 735295 ـ 1 ـ 961 +

ص ب : 0749 ـ 11 رياض الصلح

بيروت 072060 11 ـ لبنان

بريد الكتروني: e-mail: darnahda@gmail.com

ISBN 978-614-402-434-8

إهداء

إلى المربي الذي يتعلم ما ينفعه

وينفع مما يتعلم

ربي

زده علماً

المحتويات

المقدمة

تطورت الحياة الاجتماعية التربوية في عصرنا الحاضر بشكل ملحوظ. وأصبح الإنسان يسعى دوماً للتعلم ولتعليم أبنائه بغض النظر عن استعداداتهم وطاقاتهم وقدراتهم المختلفة. وأصبح دخول المدرسة أولوية وضرورة حتمية ومكملاً للعملية التربوية البيتية. لذا ينبغي على التربويين العرب العمل على تطوير النظام التربوي في بلدانهم بشكل يضمن إنماء طاقات أبنائهم جميعهم وبدون استثناء. ولبنان على أبواب القرن الواحد والعشرين، ينبغي عليه تطوير نظامه التربوي والاستفادة من طاقات أبنائه جميعاً، وهذا يقتضي اكتشاف الصعوبات التي يعاني منها تلامذتهم في المدارس وتشخيص أسبابها وإيجاد طرق وحلول لمعالجتها وإزالتها قبل فوات الأوان.

من هذا المنطلق أطلق مركز الشرق الأوسط للإرشاد والإنماء (إرشاد) أول صرخة لتأكيد أهمية الخدمات الإرشادية التربوية في لبنان منذ ربيع 1992. وبدأت رحلة الألف ميل بخطوات مبرمجة ثابتة. فكانت الخطوة الأولى دراسة حول حاجة المدارس للإرشاد والتأهيل التي تم من خلالها تسليط الضوء على حالات أكدت قناعة المهتمين في المجتمع بضرورة العمل لبناء مشروع متكامل وصادق يعالج مشكلات تربوية علينا التصدي لها.

وكانت الخطوة الثانية التوجه إلى المجتمع التربوي وتوعيته على أهمية الخدمات الإرشادية وضرورتها، وذلك من خلال ندوات وورش عمل

ومنشورات موجهة لمديري المدارس الخاصة في لبنان. وقد أدى هذا التواصل إلى مبادرة فعالة من قبل بعض مديري المدارس التربويين إلى انتقاء معلمين ومعلمات مهتمين بالتعلم المستمر لمتابعة ورش عمل مكثفة.

أما الخطوة الثالثة فتوجهت نحو القطاع التربوي العام وإلى وزارة الداخلية عام 1994. وجاءت الجمعية اللبنانية للتأهيل والتنمية - تأهيل، لتستشرف مستقبل النشء وتبلسم جراح المجتمع، عبر العمل على أرض الواقع مساعدة المدارس والمؤسسات التربوية على الاضطلاع بمهامها. إن لهذه الجمعية جرأة كافية في تحمل المسؤولية، وهذه الجرأة مستمدة من تجارب القيمين عليها، ومن ذوي الخبرة والاختصاص.

إن خدمات تأهيل لا تقتصر على التلامذة، تشخيصاً ومعالجة، بل تستنفر طاقات المعلمين وتعزز دورهم عبر الإعداد والتدريب. كما تحفز الأهل وتشركهم في معرفة الأنماط الحديثة في تربية أولادهم لأن أي خلل في هذا الثالوث - تلميذ، معلم، أهل، يجعل من الصعب التحكم بسير عملية التعلم والتعليم، كما يضاعف من الجهود دون جدوى. فليس المطلوب جهوداً عشوائية ومضاعفة، بل التخفيف من هذه الجهود، مع قناعة القيمين والعاملين بالخطط المتبعة.

أما الخطوة الرابعة فتمثلت في توجه الجمعية اللبنانية للتأهيل والتنمية بمشروع برنامج تدريب مرشدين في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة عام 1996، وتطبيق هذا المشروع لمدة سنتين كاملتين مع مجموعة من 59 معلماً، وذلك بدعم من منظمة اليونسيف.

وفي الخطوة الخامسة تم إعداد بطارية الإختبارات النمائية بهدف التعرف ومساعدة التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة والذين يواجهون صعوبات تعليمية تعيق نموهم وتطورهم.

وها نحن اليوم نقدم كتاب «كيف أصبح معلّما مرشدا؟» لكل مرب

كي يتمكن من تلبية حاجات تلاميذه عبر مساعدته على تخطي الصعوبات التي قد يعانون منها. ويهدف هذا لكتاب إلى مساعدة المربي على تحديد أنواع تلك الصعوبات وأساليب تشخيصها وسبل معالجتها، مع أمثلة حية واقعية متنوعة. آملين بذلك أن نسدي خدمة لأولادنا ومربينا ومدارسنا. فهذا التوجه يتفق تماماً مع أهداف مركز إرشاد وجمعية تأهيل، إذ تتلخص هذه الأهداف في العمل على إرشاد وتأهيل أولاد يواجهون مشاكل صحية أو نفسية أو اجتماعية تؤدي إلى صعوبات تعلمية وتأخر دراسي يحول دون متابعتهم مسيرتهم التربوية بشكل مقبول.

إن في عملنا هذا مقاومة للفشل وللضياع، والتصدي لكل ما فيه ضعف، وتأخر. فلننهض بأبنائنا لبناء مجتمع سليم معافىً قوي قادر على العطاء النوعي والوفير.

د. هدى الحسيني بيبي

الفصل الأول

علم النفس التربوي

المقدمة

المقدمة

إن العنصر الأساسي في التنمية هو الإنسان. فالحياة تنمو نتيجة لجهوده. لذا أصبحت العناية بالصحة النفسية للأفراد والعمل على تكامل شخصياتهم موضع اهتمام الجميع. ويرجع ذلك إلى أن تعقيد الحياة في المجتمع الحديث يتطلب المزيد من الرعاية في مجال الخدمات النفسية من أجل تهيئة الفرد لحياة مستقرة يشعر فيها بالرضى والسعادة والإقبال على العمل والإنتاج.

إن العوامل الثقافية والحضارية في المجتمع هي من الأسباب التي تدعو إلى اضطراب أفراد هذا المجتمع وقلقهم وتعرضهم لشتى أنواع الصراع. وتتلخص هذه العوامل في التنافس والأنانية وعدم المساواة في الفرص المتاحة والإستغلال، وقد تؤدي إلى الاضطراب في العلاقات الإنسانية وشعور الفرد بأنه ضعيف وعاجز ومهدد ودون حماية، ويصبح أشد حاجة إلى فهم شخصيته من أجل تأمين صحته النفسية لأنها أساس توافقه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وصولاً إلى حياة خالية من الإضطرابات ومليئة بالحيوية. إن الصحة النفسية هي علم التوافق النفسي الذي يستهدف تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له بحيث يشعر بالسعادة والراحة النفسية.

هناك مؤشرات للدلالة على التوافق والصحة النفسية للأفراد، ومن أهم هذه المؤشرات ما يأتي:

1- مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته.

2- مدى استمتاعه بعلاقاته الاجتماعية.

3- مدى نجاحه في عمله ورضاه عنه.

4- مدى كفاءته في مواجهة مشكلات الحياة اليومية وتنوع نشاطه.

تتوقف الصحة النفسية للفرد على عدة عوامل يرجع بعضها إلى الفرد نفسه، والبعض الآخر يرجع إلى المجتمع. وهي تتأثر بحالة الفرد الصحية والعقلية وميوله واتجاهاته. وكذلك تتأثر صحته النفسية بالعادات والتقاليد الاجتماعية والاتجاهات الثقافية وما يفرضه المجتمع على الفرد من مسؤوليات والتزامات وواجبات. وتتضمن عملية التربية المحافظة على الصحة النفسية للأطفال، وهذا يتطلب تشجيع المؤثرات النافعة المحيطة بهم ومقاومة المؤثرات الضارة.

إن الأسرة والمجتمع والمدرسة عوامل مؤثرة في الصحة النفسية للتلاميذ. ولا تستطيع المدرسة أن ترعى الصحة النفسية إن هي عزلت نفسها عن الأسرة والمجتمع الخارجي، أو تهاونت في التعاون مع البيت بصفة خاصة لتوفير أسباب النمو والأمن والتوافق لتلاميذها. لذلك لا بد لأي مرب من مراجعة علم النفس التربوي وما يحتويه من أهداف تؤدي بالمعلم والمتعلم إلى الصحة النفسية وإلى تعليم وتعلم أفضل.

1- مفهوم علم النفس التربوي (تعريفه، طبيعته، خصائصه واهتماماته):

يمكن تعريف علم النفس التربوي بأنه علم دراسة سلوك الفرد في محيطه بهدف تنمية قدراته المختلفة وتكامل شخصيته. ويستفيد علم النفس التربوي من دراسات وأبحاث علوم النفس الأخرى ومن العلوم الإنسانية كعلم الإجتماع. وهو علم ذو وجهين:

- وجه نظري، وهو يبحث في مشكلات التعلم وطبيعة القدرات وقياسها والاختبارات النفسية، والظواهر النفسية السائدة في كل مرحلة من مراحل التعليم وما إلى ذلك من نواح بحث نظرية.

- ووجه تطبيقي، وهو عبارة عن تطبيق نتائج الدراسات في العمل المدرسي.

أ- يهتم بدارسة سلوك الإنسان ومحاولة تفسير هذا السلوك من خلال منظور نفسي تربوي (ملاحظة سلوك الأولاد في المدرسة، في الصف، وخارج الصف، التعرف على مستويات الأعمار والنشاطات المرتبطة بها).

ب- يركز على دراسة المشكلات التي تكمن وراء العملية التعليمية والتي تتمثل بحاجات المتعلمين وتكيفهم أو عدم تكيفهم في بيئتهم (حاجات المتعلمين، النجاح والرسوب، مشكلات العلاقات الاجتماعية، التعاون والتنافس).

ج- يعمل على تطبيق النظريات التربوية المختلفة في حقلي التعلم والتعليم (مختبرات صفوف تطبيقية أو اختيارية، تلفزيون تربوي – تلفزيون مغلق تعليم مصغر).

د- يعمل على ترجمة الأهداف التربوية إلى عناصر سلوكية، وذلك للسير بالعملية التربوية ضمن أهدافها المحددة.

هـ- يزود المعلم بالإتجاهات والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة التي تساعده على ممارسة وظيفته بشكل فعال (معلومات ومعارف عن طبيعة المتعلم، دراسة سلوكه، استجاباته، استعداداته وميوله وخصائص نموه من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية).

وهنا يمكننا تلخيص أهم خصائص علم النفس التربوي بالاتي:

1- النظرية الموضوعية إلى سلوك الإنسان (طرق وصفية موضوعية، تجريبية اختيارية بعيدة عن الذاتية والتنظير).

2- الاتجاه النقدي حيال تطبيق المبادئ العامة (تشكيك، تفحص، تحليل، تجريب، رفض أو قبول النظريات الآتية من علوم النفس والاجتماع والأحياء والفلسفة).

3- إخضاع التطبيقات للتجارب العلمية: تجريب التطبيقات، الوسائل السمعية – البصرية، الطرق، مناهج تعليم اللغات والعلوم والحساب والتعليم المبرمج.

4- الاتجاه نحو التخصص: معالجة المشكلات الخاصة بعلم النفس التربوي وطرق التدريس المتنوعة لمختلف المراحل من التمهيدي إلى الجامعة، وتعليم الراشدين، ومناهج النشاطات والمشروعات وتشخيص الصعوبات التعلمية وعلاجها والتوجيه والإرشاد التربوي والنفسي.

5- الاتجاه نحو إقران الناحية النظرية بالناحية العملية.

و- دراسة نظرية وتطبيق عملي لأساليب التربية في المدارس مع إنشاء مختبرات تعلمية.

مع بروز التحليل النفسي، بدأ الاهتمام بالفرد منذ الطفولة المبكرة يظهر ويتضح. وهكذا أصبح الطريق ممهداً لتقدم علم النفس التربوي الذي بدأ يتخذ صورة محددة، ولكن ما زال ميدانه يتغير باستمرار نتيجة لتطور مدركاته وأساليبه، وتجدد أهداف التربية وحاجاتها، ونتيجة لتفاعله مع غيره من المعارف الإنسانية، إذ تطور هذا العلم تطوراً سريعاً في السنوات الأخيرة. كما اهتم الكثير من البلدان المتقدمة بنشأة وتطور العمليات العقلية العليا وعملية التعليم ومراحل النمو المختلفة. وأصبحت الدراسات والكتب التي تعالج علم النفس التربوي (مثل نمو الطفل ونمو المراهق، وسيكولوجية المناهج) كثيرة

جداً مما يوحي بأهمية الموضوع. وقد بدأت وسائل التعليم المبرمج تنتشر في مدارس العالم وجامعاته.

ومن الموضوعات الهامة في علم النفس التربوي دراسة:

1- سلوك الإنسان ضمن إطار تربوي، ودراسة المشكلات السيكولوجية التي تكمن وراء العملية التربوية. وتعتبر دراسة دورة النمو جزءاً رئيسياً من هذا العلم. فالطفل ينمو بشكل كلي كل عام وتختلف حاجاته وميوله واستعداداته حسب عمره، ومن الضروري لكل مربٍّ معرفة الصفات الرئيسية في كل مرحلة من مراحل النمو.

2- القدرات العقلية وطرق قياسها وتقييمها مع إعداد بعض أدوات القياس التشخيصي التي تحتاج إليها كاختبارات التكيف واختبارات الذكاء والقدرات العقلية واختبارات القدرات المهنية. كما يهتم بالاختبارات التحصلية وغيرها من الوسائل التي تبين مدى نجاح التلميذ والمدرسة في تحقيق الأهداف التربوية، وتساعد على إعادة النظر بالوسائل والطرائق المستخدمة بغية تحسينها.

3- طبيعة عملية التعلم والشروط الواجب توفرها، حتى يتم أفضل تعلم ممكن وفي أسرع وقت ممكن وبأقل مجهود ممكن. ويقدم النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم وتبين مدى تأثير العوامل المختلفة على المتعلم.

4- دراسة الأسس النفسية للمنهج والمواد الدراسية التي ينبغي أن لا تكون سهلة جداً تدعو للامبالاة، ولا صعبة جداً تؤدي للتعجيز. كما يجب أن تكون مرتبة ترتيباً منطقياً وسيكولوجيا، وأن تتناسب وحاجات التلاميذ وخصائص نموهم وفلسفة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية ومقوماته وثقافته وحضارته.

5- شخصية المعلم على اعتبار أنها تؤثر في نمو التلميذ، فالمعلم المسيطر والمتشائم أو العدواني والقلق، يعرض التلميذ للإحباط والصراع ويعيق تكيفه المدرسي، على عكس المعلم المتفاعل المرح والمتعاون.

6- كما يهتم علم النفس التربوي ببيئة المتعلم المادية والاجتماعية لأنها تؤثر على نمو التلميذ: فالازدحام والحرارة والرطوبة والتهوئة والإضاءة وعدم راحة المقاعد أو نقص الوسائل التعليمية، ثم علاقة التلميذ السيئة بزملائه، أو بمعلمه أو بإدارة المدرسة كل هذه العوامل تؤثر في سرعة ومعدل نمو التلميذ.

2- أهداف علم النفس التربوي:

يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين: الأول، توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والتلامذة وتنظيمها على نحو منهجي بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالتعلم والتلامذة.

والهدف الثاني هو صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها.

يشير الهدف الأول إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي. فهو علم سلوكي، يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعلمية المختلفة حيث يبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه، وفي خصائص المتعلم النفسية – الحركية والإنفعالية والعقلية ذات العلاقة بالعملية التعلمية – التعليمية. كما يبحث في الشروط المدرسية والبيتية التي تؤثر على فعالية هذه العملية. ويلجأ علماء النفس التربوي إلى استخدام أنواع مختلفة من مناهج البحث، لتوليد المعارف التي تقع ضمن حقل اهتماماتهم.

ويشير الهدف الثاني لعلم النفس التربوي إلى جانبه التطبيقي، فمجرد

توليد المعارف ووضع النظريات والمبادئ ذات العلاقة بالمعلم والتلميذ لا يضمن نجاح عملية التعليم إذ لا بد من تنظيم هذه المعارف والنظريات والمبادئ في أشكال تُمكِّن المعلمين من استخدامها واختبارها وبيان مدى تناسبها وفعاليتها وأثرها في هذه العملية. لهذا، يعمل علماء النفس التربوي على تطبيق ما يصلون إليه من معارف ومبادئ ونظريات على الأوضاع التعليمية المختلفة، ويقومون بتعديلها في ضوء النتائج التي يسفر عنها هذا التطبيق، بحيث يطورون العديد من طرق التعليم ووسائله لتحقيق أفضل النتائج التعلمية.

وبهذين الهدفين لعلم النفس التربوي، يتم تجاوز مشكلة سد الثغرة بين النظرية والتطبيق، لأنه يتضمن كلا الجانبين معاً. فلا هو نظري بحت، كعلم النفس، ولا هو تطبيقي محض، كفن التدريس، بل يحتل مركزاً وسطاً بينهما. إلا أن ذلك لا يحول دون استفادة علم النفس التربوي من النظريات والمبادئ والمعارف التي تولدها فروع علم النفس الأخرى، كعلم النفس التنموي، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الكلينيكي.

ويمكن لعلم النفس التربوي أن يجمع بذلك أفضل ما تجيء به هذه العلوم من نتائج، وأن يحقق اهتماماً مشتركاً بين اختصاصيي النفس واختصاصيي التربية، بحيث يغدو عملهما أكثر فعالية وجودة.

3- علم النفس التربوي والتعلم:

يسعى علم النفس التربوي إلى مساعدة المعلم على تخطيط التعليم ووضع مناهجه وتطويرها وتكييفها. إضافة إلى إطلاعه على الأسس البيولوجية التي يقوم عليها عمله، فيعرفه على الوراثة وعملها، والمحيط ودوره، وحقائق النمو وصفات الطفولة وطبيعة المراهقة. وهي أمور لابد للمعلم من تفهمها لكي ينجح في عمله.

وهذا العلم يعرّف المعلم أيضاً بعملية التعلم وطبيعته ونظرياته الحديثة أيضاً وأساليب التشويق والتعزيز، وهذه أمور أساسية في عملية التعلم. وأخيراً فإن من عمله أن يبصر المعلم بمسألة انتقال آثار التدريب والتعليم المبرمج. وهذه كلها من القضايا التي تقوم على أساس من مكتشفات علم النفس التربوي الحديث.

إن من علم النفس التربوي أن يعرف المعلم بمسألتي القياس والتقويم، فيحدثه عن الذكاء وطبيعته ورموزه وعن الفروق الفردية ومعناها وكيفية مواجهتها، وعن الامتحانات وأحسن أشكالها. وكذلك يوضح للمعلم مسألة التكيف والصحة النفسية، فيحدثه عن الحاجات وإرضائها، ودور هذه الحاجات وما يتفرع عنها من حوافز ودوافع في عملية التعليم خاصة وفي الحياة النفسية عامة. وعن معنى الصحة النفسية ومبادئها، وعن المواقف والسلوك وكيفية مساعدة المتعلم على اتخاذ أحسن المواقف وسلوك خير السبل.

إن لعلم النفس التربوي غايتين هما تنمية المبادئ السيكولوجية وتطبيقها من أجل تعلم أفضل. ومن المعلوم أن الحاجات والنظريات التربوية تتغير بتغير المجتمع. ومن أجل المساهمة الفعالة المفيدة في تأمين حاجات المجتمع يتحتم على علماء النفس التربوي أن يعيدوا تفحص مبادئهم وتطوير مفاهيمهم بحيث تلائم التغيرات الجارية في المجتمع. كما يؤكد علماء النفس التربوي على أن تعليم التلميذ كيفية التعلم وكيفية حل المشكلات هما أكثر أهمية من مجرد جميع المعلومات وتكديسها. لذلك فنحن في تربيتنا لأولادنا من أجل المواطنية الصحيحة في عصرنا الجديد، لا نرمي إلى تحضيرهم لأدوار معينة سلفاً وإنما نسعى إلى ترقية قدراتهم الخلاقة من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أمانيه، وهذه من أهم القضايا التي تسعى إلى تحقيقها المدرسة الحديثة.

إن هدفنا هو أن يقول المتخرج من الجامعة لنفسه: إن ثمة معارف لا

أعرفها ومهارات لا أملكها ولكنني أعرف كيف أحصل على هذه المعارف وكيف أكوّن هذه المهارات. والمعلم الذي يؤمن بهذه النظرية في التربية يمكن أن يطبقها عن طريق توجيه طلابه نحو اكتشافهم لقدراتهم والتعلم عن هذا الطريق، ونحو تمكينهم من حل مشكلاتهم وإرضاء فضولهم والإفادة من قدراتهم المبدعة. هكذا يصبح المعلم أكثر قدرة على الخلق والإبداع وعلى تمكين طلابه من مواجهة المعلم أكثر قدرة على الخلق والإبداع وعلى تمكين طلابه من مواجهة حياتهم ومجتمعهم المتطور. إن التعليم الحديث هو أكثر من إمتلاك طرق روتينية لتعليم القراءة والكتابة. وعلم النفس التربوي كقاعدة من القواعد التي تستند إليها التربية – هدفه أن يساعد المعلم في نموه مع اقتراح الطرائق وافتراض الحلول التي تساعد المتعلم على التعلم.

إن علم النفس التربوي، من خلال تطوره وتقدمه، أصبح يملك ذخيرة غنية من الحقائق والمبادئ التي تساعد في عمله. وفي ما يلي سنقدم ربطاً بين هذه الحقائق والمبادئ وبين وظائف التعليم الأساسية.

3-1 الوظائف الأساسية للتعليم وأهداف المدرسة الحديثة:

يمكننا تحديد وظائف التعليم الأساسية بالآتي:

1- تحديد الأهداف التربوية.

2- تنظيم المنهج الذي يحقق هذه الأهداف.

3- تكييف المناهج بحيث تتناسب مع مستويات التلامذة المختلفة وقابلياتهم المتنوعة.

4- توفير الشروط اللازمة للتعلم الصحيح والحفظ الجيد والتطبيق المناسب.

5- تأمين النمو الانفعالي والاجتماعي السليم.

6- إجراء تقويم دوري أو مستمر لتقدم التلامذة نحو أهدافهم التربوية.

لقد علمتنا دراسات علم النفس التربوي كيفية تحديد الأهداف التربوية الممكنة التحقيق وكيفية الربط بينها وبين المناهج التي تحققها. ولقد كشف هذا العلم عن الفروق الفردية بين التلامذة مع اقتراح طرق ومناهج لمواجهتها. وعرفنا كيفية التعلم وشروط التعلم المفيد. كما أظهر لنا أهمية الصحة النفسية والسلوك الاجتماعية البنّاء في عملية التعلم.

وأخيراً علمنا علم النفس التربوي كيف نلاحظ نمو قابليات التلامذة ومهاراتهم ومعارفهم ومواقفهم واهتماماتهم وأفعالهم، وبهذا مكننا من قياس تهيؤ التلامذة للتقدم في تعلمهم واتجاههم نحو أهدافهم التربوية. كما حدَّد الخبرات المنهجية التي تمكن التلميذ من الوصول إلى أهدافه، ومواصفات المعلم الناجح.

إن الهدف الأساسي للتربية الحديثة هو رفاه كل من الفرد والمجتمع والارتقاء بمستواهما معاً.

وحين نحاول صياغة الأهداف العامة للتربية من حيث اهتمامها بالفرج في مجتمعه، نركز على أربعة مبادئ عامة هي:

1- توصل الفرد إلى تحقيق ذاته يجب أن يكون عبر عقل متسائل، وعبر امتلاك مهارات للتواصل المثمر، ومعرفة لحفظ صحته النفسية، وقدرة على إرضاء اهتماماته العقلية والاستجمامية والجمالية، وخلقٍ طيبٍ.

2- يجب أن يحقق الفرد علاقات اجتماعية مريحة وسعيدة ضمن أسرته ومع أصدقائه وزملائه في العمل وفي اللعب. وعليه أن يحترم الإنسانية في ذاته وفي غيره.

3- عليه أن يتوصل إلى الكفاءة الاقتصادية وذلك بأن يصبح مستهلكاً ذكياً وأن يحترف حرفة مناسبة لمواهبه واهتماماته وحاجات مجتمعه.

4- عليه أن يستشعر مسؤوليته المدنية التي تشمل حساً بالعدالة الاجتماعية، وفهماً لمجتمعه، ومساهمة في ترسيخ المثل العليا لوطنه وتضحية في سبيل هذه المثل.

تلك هي الأهداف العامة للمدرسة الحديثة، أي أهداف المدرسة الإلزامية فهي:

3-2 المدرسة الإلزامية: أهدافها ومناهجها:

*** أهدافها:**

إن هذه الأهداف حددت من حيث علاقتها بالمناهج، وخدمة هذه المناهج لتلك الأهداف. ولذلك يجب أن تكون عاملة في الميادين العشرة التالية:

1- النمو الجسدي والحفاظ على صحة الفرد والعناية بالصحة العامة والسلامة الجسدية والتربية الرياضية وفهم حقائق النمو.

2- النمو الفردي الاجتماعي والانفعالي بما في ذلك الصحة العقلية والتوازن العاطفي ونمو الشخصية وفهم الذات وتقديرها.

3- السلوك الأخلاقي والقيم والمستويات الأخلاقية بما في ذلك مراعاة القوانين المدنية والأخلاقية واحترام العادات والتقاليد المحلية وتنمية عادات التهذيب واللطف والعدالة والموضوعية وسواها.

4- العلاقات الاجتماعية الطيبة في الأسرة والمجتمع ومكان العمل.

5- العامل الاجتماعي الذي يأخذ سلوك الطفل بعين الاعتبار ضمن المجتمع الواسع بما فيه من مدينة وقطر ووطن وما يتصل به من تراث قومي وتاريخ وجرافيا واقتصاد واجتماع وتربية مدنية ووطنية.

6- البيئة الطبيعية كما تظهرها العلوم الفيزيائية والحيوية، والتوكيد على التفكير العلمي والطرائق العلمية في معالجة مشكلات الحياة

والمشكلات الطبيعية.

7- النمو الجمالي بما في ذلك تذوق الآداب والفنون والموسيقى والصناعات اليدوية وغير ذلك من الفعاليات المبدعة.

8- التواصل وما يشمله من امتلاك لناحية اللغة وفهم عميق لها والقدرة على القراءة الصحيحة والكتابة الجيدة وحسن التعبير شفوياً وكتابياً وغير ذاك عن المهارات اللغوية.

9- الصلات الكمية وما يتصل بها من حساب وفهم للأنظمة العددية والقدرة على حل المشكلات في المجتمع.

10- العمل والإيمان بقيمته في تكوين الشخصية البشرية. واحترام العامل وإدخال العمل للمدرسة الإلزامية، ولا سيما في خلال المرحلة التكميلية.

*** مناهج المدرسة الإلزامية:**

لا تستغني المدرسة الإبتدائية الحديثة، وهي أولى مراحل التعليم الإلزامي، عن تعليم المهارات التي كانت أساسية في كل عصر من عصور التربية وهي:

مهارات القراءة والكتابة والحساب. وإن كان لا بد من تطويرها وتحسينها بحيث تناسب حاجاتنا الحاضرة في القرن الواحد والعشرين. فالطفل بحاجة من أجل نموه الذاتي ومن أجل تمكينه من لعب دوره في مجتمعه الحديث، إلى إتقان وسائل التواصل مع سواه، سواء عن طريق القراءة أو عن طريق التعبير الشفوي والكتابي، بما في ذلك حسن الخط وإتقان الإملاء والقدرة على الإصغاء والفهم. وهو بحاجة للحساب والمهارات الرياضية والقدرة على حل المسائل من أجل غاياته الشخصية ومن أجل التعامل مع بيئته. وفي سبيل فهم العالم المحيط به والمساهمة في خدمة مجتمعه، لا بد له من فهم هذا العالم وتفهم ذلك المجتمع

وتكوين مفاهيم علمية صحيحة عن كيفية بزوغ هذا العالم وعن العلاقات القائمة بين الأفراد والجماعات التي تعيش فيه. ولذلك كله فلا بد له من دراسة الجغرافيا والتاريخ والمعلومات المدنية ومبادئ العلوم الطبيعية والبيولوجية التي تساعده على تكوين مفهوم علمي صحيح عن عالمه الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه. ومن هنا كانت فائدة العلوم الفيزيائية والحيوية والكيماوية ومعرفة الحيوانات والنباتات وعلم طبقات الأرض والفلك والزراعة والصناعة وتطبيقات هذه العلوم في الحياة اليومية، وتبني الطريقة العلمية منهجاً في مواجهة الحياة ومشكلاتها. وأخيراً لا بد من العناية بالآداب والفنون والموسيقى وسواها مما ينمي ذوقه ويربي شخصيته، كما لا بد من الاهتمام بما ينمي جسده ويحفظ صحته، فيمتعه عقله السليم بجسد سليم.

وفي جميع هذه الدراسات لا بد من رفد العلم بالعمل والتطبيقات العملية.

3-3 المدرسة الثانوية أهدافها ومناهجها:

*** أهدافها:**

تحاول المدرسة الثانوية أن تهيئ الأحداث للمواطنية المفيدة في مجتمعنا الذي يزداد تعقيداً، وأن تقدم المهارات الأساسية التي تؤهلهم لمباشرة الأعمال، وأن تقدم لبعضهم الآخر المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لهم لمتابعة دراستهم في الجامعة والمعاهد العليا.

ولقد وضعت لجان من المربين وعلماء النفس والمعلمين وخبراء المناهج قوائم أهداف لطلاب المرحلة الثانوية، فتوصلت إلى أربعة ميادين للكفاءة السلوكية:

1- النمو العقلي الأقصى.

2- التوجيه الثقافي من أجل المشاركة في الخبرات الاجتماعية والثقافية

والأخلاقية والجمالية.

3- الحفاظ على الصحتين الجسدية والعقلية وتحسينهما.

4- الكفاءة الاقتصادية من حيث الاختيار الحكيم للعمل والتحضير له والاستعداد للحفاظ على الموارد الطبيعية والإنسانية.

وأما اتجاهات النمو الثلاثة فهي:

1- الاتجاه نحو تحقيق الذات.

2- الاتجاه نحو العلاقات المرغوب فيها ضمن الأسرة والمدرسة والأصدقاء والمجتمع.

3- الاتجاه نحو العضوية المفيدة أو الزعامة في الجماعات الدينية والحضارية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

إن هذه الأهداف والميادين ينقصها التشديد في أهمية العمل والتوكيد على قيمته في تكوين الشخصية ووجوب إدخاله إلى الدراسة الثانوية بجميع أنواعها – المهني وغير المهني – بحيث يعود التلميذ حب العمل واحترامه والإيمان بأن العمل اليدوي له دوره الهام في تكوين الخلق وبناء الشخصية البشرية، وإن كل مواطن عامل ولو كان عمله من النوع الفكري.

*** مناهج المدرسة الثانوية:**

إن ما تقدم عن مناهج المدرسة الإلزامية ينطبق على مناهج المدرسة الثانوية مع ملاحظة أن أكثرية طلاب هذه المدرسة يتركونها إلى الحياة عمالاً مهرة وموظفين نافعين ومستخدمين أكفاء، وأن بعضهم يتركها إلى الجامعة والمعاهد العليا ليصبحوا اختصاصيين من أعلى المستويات يؤمنون للأمة حاجتها من الفنيين والتقنيين الذين تحتاجهم البلاد في مشروعاتها الإنمائية وتقدمها نحو أهدافها في الاستقلال الاقتصادي، والتقدم العلمي واللحاق بركب الأمم المتقدمة. ومعلوم

أن هذه المدارس الثانوية إما أن تكون مهنية تهيئ للبلاد حاجتها من العمال المهرة والملاكات المتوسطة، وإما أن تكون أكاديمية تهيئ الفرد للجامعة والدراسات العليا. لذلك فإن الموضوعات التي بدأت في المدرسة الإلزامية تستمر في هذه المدرسة الثانوية، وتشمل دراسات اللغة الأم والأدب العربي واللغات الأجنبية والدراسات الاجتماعية والدراسات العلمية، فيزيائية وكيماوية وبيولوجية، ورياضة، وفناً وموسيقى ومهناً وتربية بدنية وتدبير منزلي وغير ذلك. وبديهي أن مستوى الدراسة في هذه المدرسة يعلو على مستواه في المرحلة السابقة ويسمح بمزيد من التعمق والاطلاع.

والجدير بالذكر أن بعض البلاد تلجأ إلى تمكين التلميذ من اختيار بعض الموضوعات ليتعمق ويتبحر فيها ويستعد من خلالها للتخصص في الجامعة والمعاهد العليا، في حين تلجأ بلاد أخرى إلى قسمة هذه المدارس إلى أنواع، منها: الأكاديمي، والمهني، والحديث الذي يجمع بين الدراسات العامة والدراسات المهنية. وهنا تكمن ضرورة الجمع في كل هذه المدارس بين العلم والعمل والتطبيق بحيث لا تخرج عمالاً جاهلين ولا علماء عاطلين.

ومن الضروري الإشارة إلى أن الدراسات السيكولوجية الحديثة تؤكد أن 30 % فقط من طلاب المدارس – بجميع أنواعها – موهوبون وأن 15 %-50 % منهم متفوقون عقلياً وأن هؤلاء وأولئك هم الذين يجب أن تفتح لهم أبواب الجامعة والمعاهد العليا، بغض النظر عن منبتهم الطبقي أو إمكاناتهم المادية، ويجب أن يعطى لهم حق الأفضلية في دراسات إضافية تهيئهم لدراستهم الجامعية.

كما أن من واجبنا أن نذكر – استناداً إلى معطيات علم النفس الحديث – بأنه ليس صحيحاً أن موضوعاً دراسياً بالذات أنسب من سواه على بناء الشخصية وتكوين العادات النافعة في التفكير وحل المشكلات والقدرة على الحكم، والتضامن الاجتماعي، والتعاون بين الأفراد والخلق القويم؛ وأنه ما لم

تسد بين المتعلم والمعلم من جهة وبين المتعلم وزميله من جهة أخرى علاقة وطيدة وصحيحة فإن مثل هذه المواقف لن تتكون. ولذلك فإن من واجب كل معلم أياً كانت المادة التي يعلمها أن يحرص على تكوين مثل هذه العلاقة مع طلابه وأن يمكنهم من تكوين تلك العادات.

3-4 الخبرات المنهجية، اختيارها وتنظيمها:

إن المناهج الحديثة لا تشتمل فقط على موضوعات يدرسها التلميذ فحسب بل تشتمل على خبرات ومهارات ومواقف واهتمامات وأفعال تتحقق الأهداف من خلالها. ويتحتم على طالب المدرسة الإلزامية والثانوية أن يتعلمها لدرجة أنه يصبح من المستحيل على هذا التلميذ أن يتعلمها كلها، ولذلك كان لا بد من السؤال عن أهم هذه الخبرات وأكثرها قيمة.

وفي الجواب عن هذا السؤال يتحتم علينا أن نقوم هذه الخبرات من حيث فائدتها، بالنسبة للأهداف الموضوعة، وأهمها:

- **الاستخدام الوظيفي للإرث الحضاري:** إن إرثنا الحضاري، القومي منه والإنساني، يمثل إنجاز أمتنا وإنجازات الأمم الأخرى في اللغة والأدب والرياضيات والعلوم والفنون والتطبيقات العلمية. وهو إرث ضخم يساعدنا على العيش الغني المفيد. ونحن مع اعتزازنا القومي لا نغمض أعيننا عن تراث الأمم الأخرى بل ننهل منه بالقدر الذي يساعدنا على تحقيق أهدافنا وبلوغ غاياتنا.
- **تلبية حاجات المجتمع المتغيرة:** المنهج الذي يساهم مساهمة مفيدة في رفاه كل من الفرد والجماعة يجب أن يستجيب لحاجتهما المعاصرة. والواقع أن المناهج في الماضي كانت تتشدد في الدراسات الدينية واللغوية والرياضيات الصورية وسواها. أما اليوم فقد زاد اهتمامها

بالعلوم والتكنولوجيا والصناعة والعلاقات الدولية والأحداث القومية وتامين العدالة الاجتماعية وغير ذلك من مطالب عصرنا الحاضر.

- **الفائدة الاجتماعية:** إن التقدم البشري وتراكم المعلومات وزيادتها تؤدي إلى اكتظاظ المناهج المدرسية بالمعلومات، المفيدة منها وغير المفيد. إن ما يجب أن يشتمل عليه المنهج في أية مادة من المواد الدراسية، هو المفيد اجتماعياً. خذ مثالاً مسألة اللغة: إن في المعجم ألوف الكلمات فأيها نعلم وأيها نترك؟ والجواب البسيط عن هذا السؤال: علم التلميذ ما يفيده من المفردات في حياته العصرية ودع جانباً ما لا يفيده. ومقياس الفائدة الاجتماعية هو من أهم المقاييس في انتقاء المواد للمناهج المدرسية. ولكننا بطبيعة الحال لا نستطيع أن نكتفي بهذا المقياس فقط لأن الاكتفاء به يؤدي إلى مناهج ساكنة جامدة، لا سيما وأن المجتمع يتغير باستمرار فتتغير حاجاته، وبالتالي تتغير مناهجه المدرسية. ومن هنا يفترض أن تختلف المناهج التي تعد للأبناء عن المناهج التي أعدت للأهل.
- **التدريب:** من أهم وظائف التدريب غرس الرغبة في التعلم في نفس المتعلم، وتعليمه كيف يتعلم، وتمكينه من حل مشكلاته حلاً مبدعاً. إن المتعلم الذي يترك المدرسة ويعرف كيف يتعلم هو إنسان جدير بأن يواجه الحياة بثقة وثبات.
- اهتمامات التلامذة وحاجاتهم: المربي الجيد لا يكتفي بالإفادة من اهتمامات طلابه وفعاليتهم وقدراتهم الإبداعية، ولكنه يساعد على تنمية هذه القدرات والفعاليات والاهتمامات وتطويرها، وذلك عن طريق تعلم التلامذة مهارات واكتسابهم معارف وقيامهم بجهود

تحقق ما في المنهج من إرشادات ودلالات.

- **موارد البيئة المحلية:** تتركز الفاعليات المدرسية عادة في غرفة الصف، ولكن يمكن إغناء المنهج بالخروج من قاعة الصف إلى باقي المدرسة: ملعبها، ومكتبتها ومطعمها. ثم إلى البيت والقرية والمدينة والمصنع والنادي وغير ذلك مما يوجد في البيئة المحيطة بالمدرسة. وكلما كان المنهج على صلة وثيقة بهذه البيئات المحلية المختلفة كان ناتجه أحسن وأغنى. وبديهي أن يبدأ الاتصال بالبيئات القريبة ومن ثم بالأبعد فالأبعد. ولا شك في أن المعلم الماهر يغني المنهج عن طريق الوصل بين المدرسة والبيئة المحيطة بها. ولا يقتصر هذا الإغناء على دراسة العلوم فحسب، ولكنه يتعداها إلى الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية والصناعة والزراعة والتجارة وسواها.
- **الاستعداد للتعلم:** من حقائق علم النفس أن الأولاد والأحداث ينمون ويتعلمون في أثناء انتقالهم من صف إلى آخر من صفوف المدرسة الإبتدائية أو الثانوية. إنهم ينمون باستمرار وبنسب مختلفة: عقلياً وحركياً ودراسياً واجتماعياً. ومناهج المدرسة الحديثة تأخذ بعين الاعتبار مراحل نمو التلامذة وتحاول كل عام تزويد هؤلاء التلامذة بخبرات غنية تناسب كل طالب وما لديه من قابليات واهتمامات وحاجات.

وقد حددت دراسات علم النفس التربوي الأعمار الأنسب لتعلم المهارات المختلفة. كما حددت الأوقات المناسبة لتعلم الحساب والقراءة وغيرها من المواضيع المدرسية. ولعلنا لا نبالغ حين نقول إن معظم مدارسنا العربية تتأخر في تعليم العديد من المهارات. ولعل مرد ذلك افتقار المدارس إلى رياض الأولاد التي تلعب دوراً هاماً في تهيئة الطفل للتعلم وتترك أثرها فيه حتى في المراحل المتأخرة من تعلمه.

- **تكييف المناهج مع الفروق الفردية:** كل فرد وحيد من نوعه، وفي كل غرفة صف يختلف التلامذة اختلافاً كبيراً من حيث النضج الاجتماعي والانفعالي والعقلي والقابليات للتعلم.

وإلى جانب هذه الفروق خاصة. إن طفلاً متوسط الذكاء قد يكون دون المتوسط في القراءة ومتوسطاً في الحساب ومتفوقاً في الفنون، مما يجعل كل فرد عالماً بحد ذاته.

وتتطلب مواجهة هذه الفروق الفردية منهاجاً متنوع الفاعليات ومرناً يستطيع أن يواجه حاجيات كل تلميذ وإمكاناته. ومن هنا كانت أهداف التربية الخاصة في تعليم هذا التلميذ داخل الصف أو ضمن جماعة من الأولاد المختلفين، وكل ولد مختلف.

4- علم النفس التربوي والمشكلات التي يواجهها المعلم:

إن للمعلم في المدرسة الحديثة أهمية كبيرة إذ يتوقف نجاح التربية على شخصيته وإعداده ومحبته للتلاميذ ورغبته في إفادتهم. فالمعلم مرشد وموجه ونموذج حي يتأثر به التلاميذ، ولا يختصر دوره بالتلقين، وإلا لأمكن مع المخترعات الحديثة أن نستبدله بالراديو والتسجيلات والتلفزيون والكومبيوتر.

ولهذا لا بد من اختياره بدقة ثم إعداده إعداداً كافياً، ومعنى هذا أنه لا يكفي للمعلم أن يتقن المادة التي يدرسها لينجح في التعليم. لا بد أن يكون متمتعاً بصحة جسدية وباتزان عاطفي وبمرونة وقدرة على التكيف والصبر والاعتماد على النفس. وأن يكون متمتعاً بثقافة عامة واسعة وبرغبة في تحسين ذاته باستمرار وبمتابعة الدرس والتحصيل، وأن يكون مواطناً صالحاً.

إن لعلم النفس التربوي أهمية بالنسبة للمعلم: فهو يطلع المعلم على استعدادات الأولاد وقدراتهم ومشكلاتهم وحاجاتهم في مراحل النمو المختلفة.

فيساعده ذلك على معرفة ما يمكن توقعه من المتعلم، وفي كل مرحلة من إمكانيات وقدرات تعلمية. ويمكنه بالتالي من تهيئة الظروف المحيطة به تهيئة تسمح بازدهار قواه واستعداداته بصورة تفيده وتفيد المجتمع. كما يمكنه من ملاحظة أي قصور أو تخلف في أي مظهر من مظاهر النمو فيعمل على معالجتها في سن مبكرة.

كذلك يساعد علم النفس التربوي المعلم على فهم عملية التعليم الجيد وشروطها والعوامل التي تسهلها أو تعوقها. وأثر تدريس مادة ما في ميادين أخرى، وأثر التعب العقلي والجسمي في عمل الإنسان. كما يبين له كيفية توزيع فترات العمل وفترات الراحة وطول كل فترة وتأثير ذلك في العمل المدرسي.

ويعرف علم النفس التربوي المعلم بالفروق الفردية، ويبين له أن الأفراد يختلفون في الأمزجة والطبائع والذكاء والميول والاستعدادات للمواد الدراسية المختلفة. فيراعي المعلم ذلك أثناء عمله فلا يعامل الجميع المعاملة نفسها، ولا يطلب من الجميع الأعمال نفسها. وقد توصل علم النفس إلى كشف أصول هذه الفروق ووجد أن بعضها يرجع إلى الوراثة وبعضها إلى الجنس أو إلى السن أو إلى البيئة الاقتصادية الاجتماعية. ومن هنا يعلم المعلم إلى أي حد يمكنه التغيير من طباع الشخص أو التحسين من ذكائه. ويعلم المستوى التعليمي الذي يمكنه أن يوصله إليه.

لقد توصل علم النفس إلى الكشف عن الشواذ أو المتطرفين، وإلى الكشف عن الموهوبين والمتخلفين عقلياً والمتصفين بنقص الذكاء، وكذلك المنحرفين خلقياً. وكثيراً ما ينجم عن وجود هؤلاء مشكلات تعلمية لا يسهل على المعلم تشخيصها ومواجهتها إلا إذا درسها على ضوء اكتشافات علم النفس التربوية.

وقد حلل علم النفس كل مادة تعليمية إلى عناصرها الأولية، ودرس ما تتطلب كل منها من قدرات وعمليات عقلية، فتناول بالبحث القراءة والكتابة والرياضيات. ومن نتائج هذه الأبحاث أصبح المعلم قادراً على معرفة ما يناسب

التلميذ بحسب استعداداته، وما يناسبه في سن دون أخرى أو في مرحلة تعليمية دون الأخرى. ولقد تعرف على أحسن الطرق لتعليم المواد الدراسية المختلفة. فعلم النفس التربوي يكاد يكون المرشد الأكبر للمدرس في عمله: فهو يساعده في محاولاته في حل مشكلات التعليم، وتنظيم مراحل التعليم، وتحديد سن بدء التعليم. لذا فعلى المعلم أن يفهم علم النفس التربوي فهماً كافياً يمكنه من اتخاذ موقف مستنير إزاء التلاميذ. وهو من المواد الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات الناجمة عن هذا العمل.

وفي الواقع إن المعلم يواجه عادة عدداً من المشكلات التي تؤثر في أدائه المهني على نحو أو آخر، بيد أن اهتمام علماء النفس التربوي يتجه في معظم الأحيان نحو المشكلات التي ترتبط بطبيعة العملية التعلمية – التعليمية والناجمة عنها، وهي تصنف في خمس فئات أساسية تتفق مع طبيعة هذه العملية وجوانبها المختلفة، وهي:

- **المشكلات المتعلقة بالأهداف:** على المعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بتكوين فكرة واضحة عما يريده إنجازه من خلال عملية التعليم، أي يجب أن يقف على الأهداف التي يتوقع من التلامذة إنجازها نتيجة هذه العملية، لذا سيواجه مشكلة اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد التلامذة بها.
- **المشكلات المتعلقة بالتعلم:** يحتاج المعلم من أجل أداء مهمته التعليمية إلى معرفة المبادئ المتنوعة التي تحكم عملية اكتساب المعلومات لدى التلامذة. وتشكل هذه المعرفة تصوراً معيناً لديه من الكيفية التي يؤثر فيهم من خلالها. ولما كانت أنواع السلوك التي يمارسها التلامذة عديدة

ومتنوعة، وتحكمها مبادئ تعلمية مختلفة، فسيواجه المعلم مشكلة اختيار مبادئ التعلم تتفق مع طبيعة المواقف التعليمية – التعلمية المتنوعة، والتي تفرضها عليه شروط النشاط التعليمي الذي يقوم به.

- **المشكلات المتعلقة بالتعليم:** يلجأ المعلمون عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرق التعليم، وتختلف هذه الطرق باختلاف المواد الدراسية والتلامذة والشروط التعليمية الأخرى. ومن المألوف أن يواجه المعلم في هذا المجال مشكلة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الطرق والوسائل الأكثر نجاحاً. فهل يلجأ مثلاً إلى استخدام طريقة المحاضرة أم المناقشة؟ وهل يستخدم لوحات إيضاحية أم فيلماً تلفزيونياً؟
- **المشكلات المتعلقة بالتقويم:** إن النشاط التعليمي الأخير الذي يقوم به المعلم هو التقويم. وعملية التقويم هذه، تظهر مدى التقدم في مجال تحقيق الأهداف التعليمية. ويجابه المعلم في هذه المرحلة من مهمته التعليمية مشكلة اختيار أو تطوير الإجراءات التي تساعده على معرفة هذا التقدم والوقوف على ما إذا كان التعليم جيداً أم لا.

إن استعراض الأنواع المختلفة للمشكلات التي تجابه المعلم أثناء عمله والمرتبطة بطبيعة هذا العمل، تبين المجالات الأساسية التي يوجه علماء النفس التربوي جهودهم نحوها، وتشكل تصوراً واضحاً ومعقولاً للموضوعات التي يتناولها هؤلاء العلماء بالدراسة والبحث، الأمر الذي يجعلهم قادرين على تزويد المعلم بالمعلومات والمبادئ والأسس ذات العلاقة الوثيقة بما يقوم به من نشاطات تعليمية مختلفة، والتي تساعده على مواجهة هذه المشكلات وابتكار الحلول المناسبة لها.

5- دور المعلم في الصفوف الابتدائية

يتعلم الإنسان في كل لحظة وفي كل ثانية. أنه يتعلم لينمو ويتطور، وغالباً ما يحتاج

لمن يأخذ بيده ويوجهه يوضح له أموراً لا يعرفها وعليه معرفتها لضرورتها. وهو يحتاج لمن يعلمه في كثير من الأحيان. إنه يحتاج للمعلم أينما وجد، لذا فرض على المتعلم احترام المعلم وقد قيل:

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسول

وقيل أيضاً: «من علمني حرفاً كنت له عبداً».

إن جميع المجتمعات تجل المعلم وتحترمه لنبل غايته وصعوبة دوره في التربية والإرشاد، فما هو دور المعلم؟

أولاً: يقف المعلم أمام طلابه كخبير، وهدفه الأساسي إيصال المعلومات بدقة ووضوح بطريقة تحث الطلاب وتدفعهم إلى التفكير، وبالتالي إلى الاستيعاب بشكل يضمن اكتسابهم المعرفة والحقيقة. فالمعلم يعرف الكثير، يعرف الحقيقة والحق ويعرف ما لا يعرفه التلاميذ. هنا من الضروري تعداد بعض مهارات المعلم المميزة:

1- الإصغاء:

على المعلم أن يتصف بطول البال وأن يصغي بتفهم لما قد يطرحه الطلاب من آراء وأسئلة. فيجيب على أسئلتهم بروية واهتمام. إن غاية المعلم إيصال المعلومات لجميع طلابه بدون تمييز، لذا وجب عليه توضيح الأمور العالقة والصعبة.

2- التحضير العلمي للمادة:

على المعلم أن يكون ملماً بمادته واثقاً من أنه سيتمكن من تحضير برنامج دراسي شامل متجانس يصل من خلاله إلى طلابه. فعليه أن يعمل جاهداً من أجل تمرير خططه بوضوح وموضوعية آخذاً بعين الاعتبار أهمية الوقت لإنجاز برنامج.

3- تعليم المادة:

المعلم قادر على تقديم المادة بوضوح وإقناع يتماشيان وأساليب التعليم الحديثة بطريقة خلاقة مبدعة. وهذا يعطي صورة جلية عن مقدرة المعلم الخبير وجدارته باستمالة تلاميذه وجعلهم نواة طيعة تتفاعل مع حب الاستطلاع بمتعة ولذة وارتياح.

ثانياً: يعتبر المعلم صاحب السلطة الأساسية في الصف، الحكم الأول والأخير إنه المحق والعادل. يعرف ما هو خير وصواب. أنه يعلم ويضبط وينظم ويقيم . يعلم التلميذ ما يجهله بأسلوب صحيح وشيق آخذاً بعين الاعتبار وجود التلميذ في الصف ليتعلم ليس إلا. إنه يضبط بشكل يفرض على التلاميذ قوانين وقواعد صارمة. فهو حازم في أقواله وأفعاله. لا يسمح لصفه أن يزعج صفاً آخر، ولا لتلميذ أن يزعج غيره. وإذا حصل خطأ ما من قبل أحد التلاميذ، فكأنه حصل من قبل ولد من أولاده، له الحق في معاقبته وتوبيخه ولومه بحزم ودراية، وذلك في سبيل تقويم إعوجاج ما في تصرفاته وسلوكه. يحق للمعلم الضغط على التلميذ محافظةً على النظام، كما يحق له تعيين المواضيع التي يمكن الكلام عنها، ومن يتكلم، ومن يعاقب.

المعلم يهدي ويرشد إلى طريق الحق والصواب الذي فيه خير الطالب وخير الصف. بالإضافة إلى ذلك، فهو يقيم أداء التلميذ وتحصيله، ويسعى لإيصال المعلومات كاملة. أنه يهتم بمعرفة كمية ونوعية اكتساب الطالب لهذه المعلومات من خلال علاماته ونتائجه. وبطاقة العلامات مهمة إذ تجعل التلميذ يركز على وظيفته بشكل جدي، مما يساعد على تقييم مجهوده الفكري بدقة وموضوعية. وتجدر الإشارة هنا إلى وجوب توضيح مستوى النجاح للطالب، وذلك لتشجيعه على الاتكال على النفس والشعور بالمسؤولية في التحصيل واكتساب المعرفة.

ثالثاً: المعلم مرشد، يهدف إلى توضيح غايات الطالب واتجاهاته إلى ما بعد

المادة، وذلك لتحضير التلميذ لأن يصبح عضواً نافعاً في المجتمع. فالطالب ليس طالب علم فحسب، لكنه كائن اجتماعي يود الانضمام والانصهار في مؤسسة اجتماعية خاصة. لذلك وجب على المعلم إرشاد الطالب إلى كيفية الدخول إلى المجتمع ومساعدته على الكشف عن ميوله ورغباته الكثيرة والمتنوعة.

رابعاً: المعلم مساعد مبسط، يعمل على تشجيع الإبداع والتطور عند طلابه، ويساعدهم على التغلب على مشاكلهم التعليمية والنفسية. والمعلم المبسط يستجيب لأهداف الطالب الشخصية، وكم هي كثيرة ومتفاوتة بين طالب وآخر. يستمع المعلم إلى مشاكل الطلاب ويوضح ما يحاول الطالب قوله. قد يحتاج الطالب لمعرفة نفسه، ولمعرفة ميوله، ورغباته، وقد يحتاج لمعرفة قدراته وإمكانياته، وللإجابة على عدة أسلة تحيره. قد يخشى الطالب الفشل، وربما يعاني من فقدان الأمل بالنجاح، أو قد يخشى المعلم. فالمعلم يعمل على إرشاده ويحثه على استعمال الحدس وبعد النظر في حل مشاكله للوصول إلى أهدافه المنشودة. ويرغب الطالب في التعبير عن أفكار جديدة، كما وإنه يتطور ويكتسب أيضاً من القديم، فطريق الإبداع والاستقلالية ليست سهلة.

قد يجد بعض الطلاب المادة صعبة بحد ذاتها، فعلى المعلم في هذه الحالة ملاحظة صعوبة الطالب في تلقي المعلومات والبدء في الكتابة، والخوف من الامتحان، والتلهف الزائد للتحصيل والنجاح. وعلى المعلم هنا الإشارة إلى أن على المعلم التنبه وألا يضغط أو يؤثر مباشرة على الطالب بل يساعده على حل مشاكله بنفسه وبحرية، وبصراحة تامة.

خامساً: المعلم «مثل أعلى» يلعب دوراً بطولياً في الصف. من أهم الصفات التي يتصف بها المعلم المثل الأعلى، أي التزامه الكلي بعمله. إنه يتحلى بالحيوية وبالثقة بالنفس والإيمان بأهمية عمله وعلمه. إن لديه حرارة ورغبة هائلة للتعليم وقدرة على الوصول إلى الأهداف التربوية المختارة، إنه يرغب في أن يعتبر مرجعاً

ومثلاً أعلى لجميع طلابه فيعمل بجهد ليجعل الصف متمتعاً ومستفيداً إلى أكثر درجة. ويُعرف المعلم المبسط من انتمائه الفكري التربوي وبطول البال والمساعدة، ومن بعض الصفات التي تؤدي إلى إعجاب بعض الطلاب به واعتباره مثلهم الأعلى. عندما يفرح المعلم بما يعمل، يتأكد الطالب بأن هذا المعلم هو مثله الأعلى. وعلى المعلم والطالب العمل معاً لحياة متناسقة منسجمة تؤمن التطور والسعادة للجميع.

سادساً: المعلم هو إنسان. إن القضايا الشخصية مثل قضية الثقة والاعتقاد الخاطئ والعاطفة، هي جزء من الصف. فالمعلمون والطلبة يعملون بجهد في الصف وخارجه، وهذا دليل استمرارية الفئتين. إن الفرد في الصف، طالباً كان أم معلماً، قد يضطر لأن يقاطع حديثاً ما يؤدي إلى لفت النظر إليه. إن الأمور الفكرية ليست بعيدة عن السلوك الحياتي في الصف. فقد يسرد المعلم كيف أصبح ملماً بمادته، وكيف لعبت ميوله دوراً هاماً في توجيهه نحو نمط حياة معين.

هنا يستطيع التلميذ فهم الصلة بين مهنة المعلم وعلمه، وليتفهم بالتالي صلته بميوله وحاجاته الشخصية. قد يهدم المعلم الإنسان البناء الأسطوري الذي قد يبنيه الطلاب، فيساعدهم على أن يكونوا واقعيين في أفكارهم وتصرفاتهم. والمعلم إنسان يعمل على التقرب من الطلاب لا البعد عنهم وهو يكشف عن نفسه ويعطيهم أسساً قد تنير دربهم في حياتهم الأكاديمية والحياتية. فحين يتم له ذلك يكون قد باشر بتشجيع الطالب ليكون موجوداً فعلاً، وبالتالي ليدمج العناصر المشتتة في شخصه في جو من الثقة والارتياح المتبادل.

<u>الفصل الثاني</u>

الإرشاد النفسي المدرسي

المقدمة

المقدمة

نشأت خدمات الإرشاد لمساعدة الإنسان على التوافق والتكيف مع محيطه، ثم نمت وازدهرت لتجعل هدفها مساعدة الإنسان على النمو إلى أقصى حدود إمكانياته وقدراته، ليتمكن من أداء دوره في الحياة بفاعلية.

ويحظى الإرشاد في مدارس البلدان المتقدمة باهتمام كبير من أجل العناية بالطفل كفرد، ولمساعدة الأولاد في اتخاذ القرارات التي يجب أن يتخذوها وهم يكبرون إن توصيل التراث الثقافي وتنشئة الأولاد أمر هام، لكن ينبغي التركيز أكثر على الطفل وحاجاته ورغباته. وهذا ما تحتاجه مدارس البلدان العربية عامة.

إن أهم العوامل التي ساعدت على نمو علم الإرشاد في البلاد المتقدمة هي التالية:

- الرغبة في التقدم وتحسين الظروف المادية عن طريق الوصول إلى تعليم أفضل.
- تكافؤ الفرص: كل فرد يجب أن يكون لديه الفرصة لكي ينمّيَ قدراته الخاصة.
- النظر إلى الأمام والاعتقاد بأنه ما يزال هناك الأفضل في المستقبل.
- الاعتماد على المنهج العلمي والعمل من خلال نظام مدروس بدل الاعتماد على الصدفة والمحاولات العشوائية.

هذا بالإضافة إلى وجود معتقدات وافتراضات عن السلوك البشري شجعت على نمو الإرشاد أبرزها ما يلي:

- إن السلوك البشري يمكن تغييره عن طريق تطبيق المعرفة السيكولوجية العلمية.
- إن هدف هذا التغيير هو تحسين هذا السلوك.
- إن مسؤولية التغيير تقع على الفرد بينما يكون دور المرشد هو العمل على توفير الظروف التي تيسّر هذا التغيير.
- إن العمل على تحقيق التغيير يتم في إطار علمي مبني على قواعد ومبادئ وتقنيات متخصصة.

1- نشأة الإرشاد النفسي وتطوره:

في النصف الأول من القرن العشرين نما علم النفس نمواً مطرداً، فبدأ علم النفس التجريبي خطواته الأولى في ألمانيا وإنكلترا وأميركا. ومع نمو الناحية النظرية نمت أيضاً الناحية التطبيقية في جميع الميادين سواء في مجال التربية والتعليم أو في مجال الصناعة أو التجارة أو إدارة الأعمال أو في القوات المسلحة أو في العلاج النفسي. وهذه الخدمات النفسية هي: التوجيه التربوي والمهني، والإرشاد النفسي، والعلاج النفسي.

إن التوجيه المهني قد سبق التوجيه التربوي في نشأته، كما تقدم في أسلوبه ووسائله والمجالات العلمية المخصصة له. وبدأت حركة التوجيه المهني بالدعوة إلى إتباع الأسلوب العلمي في التوجيه المهني وإدخاله في المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم للمهن الملائمة لهم.

بدأت أهداف التوجيه التربوي بوضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع معايير لتحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات الجامعية، وكان هدف التوجيه التربوي محدداً في مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلائمه وفقاً لاحتمال نجاحه.

بعد ذلك، نشأ الإرشاد النفسي نتيجة التقاء عدة تيارات فكرية أهمها التوجيه التربوي، والمهني، والعلاج النفسي، والصحة النفسية، والخدمة الاجتماعية، حيث أنها تهتم اهتماماً واضحاً بالفرد من حيث تكيفه في شتى مجالات الحياة، مما أدى إلى ظهور ميدان الاستشارة النفسية أو الإرشاد النفسي. وتشترك هذه التيارات الفكرية أيضاً في استخدام وسيلة المقابلة الشخصية، كما أن هناك اعتقاداً سائداً بأن المشكلة التي يعاني منها الفرد لا تخرج عن كيان الفرد في معظم الأحوال.

ومع بداية القرن العشرين ازدهر العلاج النفسي، خاصة عندما نشر فرويد نظريته في التحليل النفسي باعتبارها نظرية في النفس البشرية وطريقة في علاج الأمراض النفسية. كما أشار فرويد إلى أهمية الدوافع اللاشعورية وإلى أن الأمراض النفسية ليست سوى وسائل تكيُّف يقوم بها الفرد لمواجهة مواقف صعبة لا يمكنه أن يواجهها صراحة بالطريقة السوية.

ويمكن القول أن التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي ليست سوى درجات في عملية واحدة تستهدف مساعدة الفرد في التغلب على مشكلاته. وتتميز هذه العملية في التوجيه ومعالجة المشكلات على مستوى سطحي نسبياً. في حين يتميز الإرشاد النفسي بأنه يتناول مشكلات أقل تنوعاً بشيء من التعمق والاستبصار. أما العلاج النفسي فيتناول مشكلات الانحراف النفسي العميقة فيتناول التكوين الأساسي للشخصية ويقوم بتعديل وتغيير السلوك الغير مرغوب.

وتقوم الخدمات النفسية على عدة افتراضات ينبغي الأخذ بها. وأهمها: ثبات السلوك الإنساني وفرديته وقابليته للتعديل.

كما أن هناك عوامل عدة ساعدت على نمو الإرشاد أبرزها انتقال الأفراد أو الأسرة للبحث عن فرص أفضل في العمل أو للبحث عن بيئة مريحة. لقد أصبحت الأسرة أقل أهمية كمصدر للمؤازرة والمساعدة. كما أن ازدياد أهمية

الاعتماد على الذات والعمل على تجسينها أصبح أساس للحصول على مكاسب واكتساب هوية.

وقد أدى العامل الأول إلى الحاجة إلى وجود خدمات تقدم في البيئة المحلية لتحقيق أهداف اقتصادية أو تربوية أو صحية أو اجتماعية أو مهنية. أما العامل الثاني الذي يتمثل في تقدير إنجاز الفرد، فيبدو أنه يجعل الأفراد يميلون إلى أن ينسبوا ما ينتج عن أداء الإنسان إلى سلوك الفرد أو اتجاهاته التي يمكن السيطرة عليها، لا إلى «الحظ» أو غير ذلك من العوامل التي لا يمكن السيطرة عليها. وإذا كان الأمر كذلك، فإن الوصول إلى حياة راضية يعتمد على تحسين سلوك الفرد (المهارات، والعلم، والمؤهلات) أو على تغيير اتجاهاته (طموحاته، تقديره لذاته، دوافعه) أو عليهما معاً.

وعليه يمكننا أن نستخلص أن الحاجة إلى توفير خدمات الإرشاد النفسي تنشأ حيث تتوفر الظروف الآتية:

1- الإيمان بضرورة تحسين سلوك الأفراد والجماعات.

2- استخدام المعرفة العلمية ووضع النظم التي تستخدم هذه المعرفة.

3- وجود ظروف ثقافية تعمل دائماً على تدعيم الإيمان بضرورة تحسين السلوك وتعمل على تحقيقه باستخدام العلم حاجة أساسية وضرورة ملحة.

وإذا كانت نشأة الإرشاد النفسي ونموه هما نتيجة للعوامل السابقة. فما هو الإرشاد النفسي؟ لكي نفهم ظاهرة ما فلا بد أن نلجأ إلى التاريخ لدراسة نشأة هذه الظاهرة وتطورها. إن دراسة هذا التاريخ تيسر لنا معرفة العوامل المختلفة التي تفاعلت وأدت إلى نمو ظاهرة الإرشاد النفسي، ومن ثم يتيسر لنا فهم أبعادها بشكل أفضل.

إن الإرشاد النفسي الذي هو علم تنمية سلوك الأفراد والجماعات عن

طريق مساعدة الفرد والجماعة على تحقيق إمكانياته وتفعيل سلوكه، قد تطور كما يلي:

أ- نشأت ظاهرة الإرشاد ونمت في الولايات المتحدة الأميركية.

ب- ساعدت عوامل ثقافية تميز بها المجتمع الأميركي على نشأة ونمو الإرشاد النفسي فيه.

ج- امتدت جذور علم النفس الإرشادي إلى: التوجيه المهني والتوجيه التربوي، والقياس النفسي، وحركة الصحة النفسية، وحركة دراسة الطفل، وعلم النفس العلاجي. وقد وجدت هذه الجذور ونمت منذ أواخر القرن الماضي واندمج التوجيه المهني مع غيره من الحركات العلمية والمهنية السابقة في مراحل مختلفة من التطور. ولقد تفاعلت هذه الحركات مع بعضها حتى ولدت مهنة الإرشاد.

د- شهدت الخمسينيات مولد مهنة الإرشاد ونموها السريع. وقد برز في هذه الفترة اهتمام بتنمية الجوانب الإيجابية في النمو السوي، والعمل على تحقيق نوع من التوازن والتكامل للفرد.

هـ- شهدت الستينيات أزمة بحث عن الهوية لدى المرشدين. وبرز اتجاه يدعو إلى انضمام الإرشاد إلى علم النفس الكلينيكي، وقد صادق هذا الاتجاه مقاومة من قسم علم النفس الإرشادي في رابطة علم النفس الأميركي. وقد برز في هذه الفترة تصور عمل المرشد باعتباره يساعد الفرد على أن يؤدي دوراً بنّاءً في المجتمع، وعلى أن يجد البيئة الملائمة التي تساعده على أداء هذا الدور. كما ظهر اتجاه دراسة الاتجاهات المستقبلية بحيث يكون دور الإرشاد هو إعداد الأفراد لكي ينموا ويستثمروا إمكانياتهم الإيجابية ويقوموا بأدوارهم البناءة في المستقبل.

و- أبرزت السبعينيات والثمانينيات مزايا علم النفس الإرشادي كمجال للدراسة والتخصص العلمي، كما أكدت على أن هدف الإرشاد هو تيسير فاعلية سلوك الفرد والجماعة في إطار إنمائي، وذلك عبر التعرف على إمكانياتهما والعمل على تشجيع نموهما في جميع الأدوار التي يقومون بها في الحياة وفي جميع المواقع مثل المدرسة والجامعة والعمل والأسرة والمستشفى وغيرها من المواقع.

ز- ينتمي الإرشاد إلى علم النفس التطبيقي، كما أنه ينتمي إلى مجموعة أخرى من التخصصات (مثل علم النفس العيادي، الطب النفسي، الخدمة الاجتماعية) التي تهدف إلى مساعدة الأفراد في مواجهة مشكلات ومواقف الحياة وضغوطها وتغيير حياتهم إلى الأفضل؛ وذلك ضمن مجموعة تُعرف بتخصصات مهن المساعدة. وهذه التخصصات تشترك في الخصائص الآتية:

1- الافتراض بأن كل السلوك له سبب ينبغي العمل على تعديل هذا السلوك عبر معالجة السبب.

2- وحدانية الغاية التي تسعى لتحقيقها، وهي مساعدة على أن يصبحوا أكثر فاعلية وأكثر توافقاً من الناحية النفسية.

3- استخدام العلاقة المهنية كوسيلة أساسية لتقديم العون.

4- التأكيد على أهمية الوقاية.

5- التركيز على أهمية التعلم المستمر والتدريب المتخصص.

إن الإرشاد المدرسي هو خدمة نفسية وتربوية تسهم في تحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة، فإنها تساعد الطالب على معرفة ذاته، واختيار ما يناسبه من فروع دراسية متوافرة، وتقديم المعلومات التربوية التي تدعم هذا الاختيار، ومواجهة المشكلات بأنواعها المختلفة. لهذا بدأت الدول النامية بإدخال الإرشاد

المدرسي إلى نظامها التربوي وإلى مناهجها الجامعية في الكليات المتخصصة، وذلك لإعداد الأطر المؤهلة للقيام بهذا الدور التربوي الهام. وتضاربت آراء المسؤولين عن التربية في هذه الدول حول دور المرشد المدرسي ومهماته ووظائفه، وطالب بعضها بإلغاء وظيفة الاختصاصي الاجتماعي والاكتفاء فقط بالمرشد المدرسي، وكان ذلك نتيجة القصور في فهم دور كل منهما. ووضعت بعض الآراء كل مالها في المرشد المدرسي، وطالبته بالمعجزات.

وواقع الحال أن المرشد المدرسي، الذي يعد واحداً من المسؤولين عن الإرشاد في المدرسة، لا يمكنه القيام بدوره بشكل فعال ما لم يتم التعاون بينه وبين أعضاء فريق الإرشاد كافة، وما لم يؤدِّ كل فرد في الفريق مهماته على أكمل وجه.

2- مفهوم التوجيه والإرشاد النفسي:

التوجيه عملية إنسانية تتضمَّن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها، والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم للتغلب على المشكلات التي تواجههم، بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، حتى يبلوا أقصى ما يستطيعون الوصول إليه من نمو وتكامل في شخصياتهم. ويقوم التوجيه على أساس المبدأ الذي يقول بأن من حق كل فرد أن يختار الأسلوب الذي ينتهجه في حياته، طالما أن هذا الاختيار لا يتدخل في حقوق الآخرين ولا يطغى عليهم. ومن الضروري تنمية قدرات الفرد ومعاونته على استغلالها في إدارة شؤون حياته والتغلب على مشكلاته. ومن الوظائف الأساسية للتربية إتاحة الفرصة للفرد لكي ينمي قدراته ويستغلها لتحقيق التوافق ما بين الدراسة والبيئة التي يعيش فيها. لذلك فالتوجيه جزء متكامل من التربية، يتركز أساساً على هذه الوظيفة. ولا يعمل التوجيه على اختيار أي طريق يسير فيه الفرد، بل إنه يساعد الفرد على أن يقوم بالاختيار بنفسه

وبالطريقة التي تؤدي إلى تنمية قدراته بحيث يستطيع أن يتخذ القرار الملائم دون مساعدة من الآخرين.

ولا يعني التوجيه إعطاء تعليمات أو توجهيات محددة للفرد، أو إملاء وجهة نظر معينة عليه. ولكنه يستهدف تقديم العون والمساعدة وذلك من قبل اختصاصيين نفسيين مدربين. وهكذا نجد أن التوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات الفنية والمساعدات الخاصة من بينها الأنشطة اللاصفية التي تجعل البرنامج المدرسي أكثر فاعلية وجدوى في تلبية حاجات التلاميذ كأفراد. ولذلك يرسم التوجيه مجموعة من الخطط هدفها:

1- الكشف عن الحاجات الحقيقية لدى التلاميذ والمشكلات التي يتعرضون لها.

2- استخدام المعلومات المتجمعة عن التلاميذ لتكييف التعليم وتعديله لإشباع حاجات التلاميذ المختلفة.

3- مساعدة التلاميذ على فهم أنفسهم في مراحل النمو المختلفة، والوصول بهم إلى مستوى أفضل.

4- إمداد التلاميذ بمجموعة من الخدمات مثل التعريف بالبيئة المدرسية، والمقابلة الفردية، والإرشاد النفسي، والتوجيه الجماعي والتزود بالمعلومات، ومساعدتهم على وضع الأهداف الدراسية والمهنية المستقبلية، ومعاونتهم على الالتحاق بالعمل الملائم بعد إتمام دراستهم ومتابعة الخريجين، ودراسة حالات المتخلفين دراسياً.

5- تخطيط الأبحاث التي تستهدف تقويم برامج التوجيه والإرشاد النفسي.

وباختصار، أن التوجيه هو المساعدة التي يقدمها شخص لآخر كي يستطيع أن يختار طريقاً معيناً ويتخذ قراراً خاصاً يحقق له التوافق ويساعده على

حل مشكلاته. ويستهدف التوجيه مساعدة الفرد على النمو والاستقلال في حياته وتنمية قدراته على تحمل مسؤولياته الشخصية والاجتماعية. وهو خدمة تشمل شتى جوانب حياة الفرد ولا تقتصر على جانب معين من حياة الفرد العائلية أو التعليمية أو غيرها. وهو يتوافر في جميع مراحل الحياة: في المنزل والمدرسة والعمل ويلازم الفرد في جميع مراحل نموه من الطفولة حتى الشيخوخة.

3- علاقة التوجيه بالتربية:

إن التربية تتعامل مع المدى الواسع للتنمية البشرية. وهي تعتبر من ناحية الجهد الواعي الذي يبذله المجتمع من أجل تغيير الفرد وتنميته بحيث يستطيع أن يتواجد في المجتمع ويتخذ مكانه اللائق به، ويدعمه، باذلاً أقصى جهده في هذا السبيل. ومن ناحية أخرى هي المجهود الواعد الذي يبذله الفرد من أجل التوافق مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وتدعيم هذا التوافق وبذل أقصى طاقته في هذا الصدد.

وهنا نجد قوتين: الفرد والمجتمع، اللذين يعملان من أجل هدف موّحد. وعندما يقرر المجتمع فقط ما الذي ينبغي تعليمه وكيف يتم هذا التعليم، دون أن يعمل شيئاً من أجل الحصول على تعاون الفرد من حيث اختيار الأشياء التي ينبغي تعلمها والوسائل التي تستخدم، فلن يكون هناك توجيه، حيث لم يقم الفرد بأي اختيار من جانبه.

وقد بذل المجتمع بوجه عام، والمعلم بوجه خاص جهداً كبيراً للتأثير على الفرد ليختار مستقبلاً يعتمد إلى حد كبير على العادات والاتجاهات التي تنشأ في مرحلة الطفولة. ويعتبر هذا عملية تربوية ناجحة، ولكنها ليست توجيهاً. وإذا كان كل توجيه هو عملية تربوية فإن بعض الجوانب من هذه العملية لا يعتبر توجيهاً. فأهدافهما مشتركة أو متماثلة، وهي نمو الفرد ولكن الوسائل التي

تستخدم في التربية ليست بالضرورة هي تلك المستخدمة في التوجيه.

4- المبادئ والأسس التي يقوم عليها التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي:

تستند عملية التوجيه والإرشاد النفسي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ تكون في مجموعها فلسفة التوجيه بحيث يمكن أن تصبح دستوراً فلسفياً ونفسياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً للقائمين بخدمات التوجيه والإرشاد النفسي. فالتوجيه يستند أساساً إلى فلسفة ديمقراطية على أساس منح الحرية للفرد كي يستفيد من المعلومات ويختار من بين الفرص العديدة المتاحة. ويتخذ قراراته فيما يتعلق بشؤون حياته. وتتلخص الأسس النفسية لعملية التوجيه في الإيمان بمبدأ الفروق الفردية، وتنوع خصائص الفرد وعدم ثباتها، وضرورة إشباع الحاجات الأساسية للفرد، واعتبار عملية التوجيه والإرشاد النفسي عملية تعلم.

وتقوم عملية التوجيه على عدة أسس تربوية واجتماعية تتلخص في أن عملية التوجيه بمعناها الفني تختلف عن عملية التعلم بمعناها الضيق المحدود، كما تختلف عن معنى النشاط المدرسي والمنهج. كما أن تنفيذ خدمات التوجيه هي من مسؤوليات الاختصاصيين المؤهلين والمدربين، ولا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة، ولا بد من مشاركة الأهل وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه.

أما الأسس الفنية والأخلاقية لعملية التوجيه فهي تتلخص في ضرورة بحث مشكلة الفرد من جميع زواياها، ومرونة الموجّه، والمحافظة على سر المهنة، وبذل الجهد لمساعدة الفرد على فهم نفسه وبيئته وتقبل ذاته على حقيقتها. كما ينبغي أن تترك للفرد حرية اتخاذ القرار النهائي بنفسه وعلى مسؤوليته، وأن تتغير طرق التوجيه وفقاً لحاجاته مع تحويل الحالات إلى التخصصات الأخرى عندما يتطلب الأمر ذلك.

أما الأسس التي يقوم عليها الإرشاد فهي:

4-1 الأسس العامة: تتفرّع الأسس العامة إلى النقاط التالية:

- **ثبات السلوك الإنساني ومرونته:** تقوم الخدمات النفسية العامة على أساس أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً، أي أن سلوك الفرد في المستقبل يشبه إلى حد كبير سلوكه في الماضي وأنه من الممكن التنبؤ بما يكون عليه سلوك الفرد في المستقبل نتيجة لملاحظة سلوكه في الماضي والحاضر إلى حد ما، إذا ما تساوت الظروف والمتغيرات والعوامل الأخرى.

وعلى الرغم من ثبات السلوك الإنساني فإنه مرن وقابل للتعديل لأنه دون ذلك تصبح الخدمات النفسية الفردية بحثاً لا فائدة له. وهذه المرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر فقط بل تتناول التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك، وتعديل السلوك لا يكون اعتباطاً بل وفقاً لقواعد التعلم التي شكل على أساسها السلوك.

- **السلوك الإنساني فردي – جماعي:** ينبغي التسليم هنا بفردية السلوك، أي أن سلوك فرد ما يختلف عن سلوك فرد آخر. حيث أن لكل فرد أسلوبه الخاص في مظاهر سلوكه. ولا يمكن للمرشد أن يتغاضى عن ذلك لأنه شرط أساسي لنجاح الإرشاد.

بالإضافة إلى فردية السلوك فإن الفرد يتشابه مع الآخرين في سلوكه. فالإنسان يتعلم المعايير السلوكية المحددة للأدوار الاجتماعية من الجماعة التي يعيش ضمنها وبذلك تقوم الجماعة بتنظيم السلوك الفردي وإكسابه صفة التشابه مع أعضاء الجماعة.

- **حق الفرد في الإرشاد:** إن عملية الإرشاد حاجة نفسية هامة ينبغي

إشباعها، ومن واجب الدولة تأمين خدمات الإرشاد للأفراد الذين يحتاجون لها كافة، فهي حق لمن ينمو في تطوره السوي ولمن يواجه مشكلات، فمثلاً من حق كل تلميذ أن يتلقى خدمات الإرشاد المدرسي والمهني، ومن حق التلميذ الذي يعاني من مشكلة ما أن يتلقى خدمات إرشادية خاصة.

- **استعداد الفرد للإرشاد:** ليس الإرشاد خدمة تقدم للأفراد الذين لديهم استعداد لتقبلها لأن قبول الفرد للإرشاد برضى واختيار ذاتي يضمن لعملية الإرشاد نصيباً أكبر من النجاح. فالفرد لا بد أن يكون مستعداً للإرشاد ويشعر بالحاجة إليه ويقبل عليه ويتوقع الاستفادة منه حتى تحدث الاستفادة فعلاً ويتحقق الهدف.
- **تقبل الفرد:** يقوم الإرشاد على أساس تقبل المرشد للفرد كما هو ودون شروط، ولكن هذا لا يعني تقبل سلوكه الخاطئ. وتقبل الفرد للمرشد ضرورة أيضاً لنجاح عملية الإرشاد واستمرارها.
- **استمرار عملية الإرشاد:** عملية الإرشاد عملية مستمرة لا تتوقف، ويقوم بها في الطفولة الوالدان؛ وفي المدرسة يقوم بها المرشد المدرسي أو المعلم – المرشد، ومشكلات الحياة مستمرة مع النمو العادي وعلى المرشد أن يتابع مراحل النمو.

4-2 الأسس الفلسفية:

يستند الإرشاد المدرسي إلى فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في الاستفادة من الفرص المتعددة وفي اتخاذ قراراته بنفسه. فالإرشاد لا يمنح للفرد بل ينمو لديه، وهو لا يؤمن بفلسفة فردية لا تضع للمجتمع اعتباراً، ولكنه يقدر أهمية الفرد في الإطار الاجتماعي. إن الإرشاد يقوم على مبدأ: أن الإنسان حرّ

بحيث يمكنه أن يحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها ووظيفته ليست سوى مساعدة الفرد على القيام بذلك بتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي ينشده. ويمكن أن يتفرغ عن ذلك مبدأ أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة وفقاً لظروف حياته. وله الحق في طلب هذه المساعدة عندما يعترضه موقف لا يستطيع أن يواجهه بنجاح إلا إذا توافرت له هذه المساعدة. ولا بد أن يشعر الفرد أولاً بحاجته إلى المساعدة حتى تؤتي ثمارها. كما لا بد أن يثق بفاعلية التوجيه وبأنه يقدم له المعونة اللازمة للتغلب على مشكلاته.

4-3 الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية:

يعتمد الإرشاد المدرسي على مجموعة من الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية التي يمكن تلخيصها كما يلي:

- **الفروق الفردية:** يتشابه الأفراد بعضهم بالبعض الآخر في جوانب كثيرة، إلا أن هناك فروقاً واضحة بين الأفراد في مظاهر الشخصية كافة (جسدياً وتعلمياً واجتماعياً وانفعالياً) حيث لا يوجد إثنان في صورة واحدة طبق الأصل، حتى التوائم المتماثلة تختلف عن بعضها جزئياً.

لذا ينبغي وضع الفروقات الفردية في الحسبان في عملية الإرشاد. فعلى المرشد أن يعرف ما يتصل بأسباب المشكلات النفسية مثلاً، إذ أن بعض العوامل قد تسبب مشكلة عند فرد ما، ولا تسبب مشكلة لدى فرد آخر.

- **الفروقات بين الجنسين:** إن الفروقات بين الجنسين واضحة في الجوانب الفيزيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية. هذه الفروقات التي تعود إلى عوامل بيولوجية أصلاً وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروقات أو تقلل من أهميتها. لذا فعملية

الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لأن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث، فالفروقات لها أهميتها ولا سيما في ميدان الإرشاد المدرسي والمهني والأسري.

- **مطالب النمو:** يتطلب النمو السوي للفرد في مرحلة من مراحل نموه أن يحقق مطالب النمو التي تبين مدى تحقيق الفرد لذاته وإشباع حاجاته، وفقاً لمستوى نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة النمو. ويؤدي تحقيق مطالب النمو إلى سعادة الفرد ونجاحه. كما أن عدم تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى تعاسته وفشله.

وتختلف مطالب نمو من مرحلة إلى أخرى، فمطالب النمو في الطفولة هي تعلم المشي والمهارات الأساسية وتحقيق الأمن الإنفعالي والثقة بالنفس وبالآخرين. أما في المراهقة فتختلف مطالب النمو من حيث تميزها بتقبل التغيرات الجسدية والفيزيولوجية والتوافق معها، وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية للإنسان، واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومدى الإستعداد لذلك، بالإضافة إلى معرفة السلوك الاجتماعي المقبول للقيام بالدور الاجتماعي السليم. وفي مرحلة الرشد تتسم مطالب النمو باتساع الخبرات العقلية والمعرفية وتكوين الأسرة وتربية الأولاد والتوافق المهني وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية. وفي مرحلة الشيخوخة تتلخص مطالب النمو بالتوافق مع الضعف الجسدي والتكيف مع التقاعد عن العمل وتنمية العلاقات الاجتماعية القائمة.

- **الفروقات في الفرد الواحد:** ليست قدرات الفرد واستعداداته وميوله واحدة من حيث درجة قوتها أو ضعفها، بل هي تختلف من خاصية إلى أخرى. فالخصائص الجسدية قد لا تتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية فقد يتقدم النضج العقلي على النضج الاجتماعي.

- **الإرشاد المدرسي مكمل لعملية التعليم:** إن عملية الإرشاد تعطي

العملية التربوية دفعاً لتجعلها أكثر فاعلية. فالعمليتان مرتبطتان ببعضهما بعضاً. فمن شروط عملية التعلم الجيد الاهتمام بالإرشاد. كما أن الإرشاد يفيد في تطوير مناهج التدريس وأساليبه عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للتلاميذ.

- **الإرشاد المدرسي ليس نشاطاً مدرسياً:** بل هو خدمة منفصلة قائمة على أسس وأهداف واضحة. فالإرشاد يستغل المنهج والنشاط المدرسي ليحقق أهدافه، إضافة إلى أنه يمكن أن يشارك في تخطيط برامج النشاط مما يساعد على تحقيق أهدافه.
- **تعاون المرشد المدرسي مع المعلمين وأولياء التلامذة:** لا يكون الإرشاد فعالاً محققاً لأهدافه إلا إذا نشأ تعاون فعال بين فريق الإرشاد والمعلمين وأولياء الأمور. إن هذا التعاون يجعل برنامج الإرشاد أكثر نجاحاً وفائدة، وهذا الأمر يقع على عاتق المرشد لأنه هو المسؤول عن الإرشاد وبرنامجه.
- **الاهتمام بالتلميذ على أنه عضو في الجماعة:** التلميذ عضو في الجماعة له حقوق فيها وعليه واجبات تجاه الجماعة وتجاه نفسه. من هنا دعت الحاجة إلى وجود خدمات الإرشاد الفردي لخدمة كل فرد وإرشاده الجماعي لأن على الفرد أن يعرف حقوقه وحقوق الآخرين وواجباته وواجبات الجماعة.

4-4 الأسس الأخلاقية:

يجب اعتبار الفرد كلاً لا يتجزأ، فلا يجوز النظر في مشكلة الفرد من زاوية واحدة، بل يجب على المرشد أن يتناولها من زواياها كافة والمساعدة على حلها.

فعلى المرشد أن يكون مرناً في إتباع الأسلوب الذي يتفق مع حاجات

الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه. وأن يكون متمكناً من مختلف الوسائل في بحث المشكلات وتشخيصها وعلاجها بحيث لا يتعدى اختصاصه إلى اختصاصات زملائه.

- **المحافظة على سرية المعلومات:** على المرشد أن يحافظ على سرية المعلومات التي تصله من الفرد، لأن المعلومات أمانة يجب على المرشد حمايتها. فالمرشد يطلع في أثناء عمله على الأسرار الخاصة التي لا يجوز أن يطلع عليها غيره إلا بإذن صاحب العلاقة إذا كان ذلك يساعد على نجاح عملية الإرشاد. وبالتالي يجب حفظ هذه المعلومات في أماكن آمنة بحيث لا تصل إلى أيدي الآخرين.
- **العلاقات المهنية:** يجب أن تكون العلاقة بين المرشد والتلاميذ علاقة لا تخرج عن الحدود المهنية المخطط لها أصلاً كي يجد فيها التلميذ خبرة حقيقية لعلاقة أخلاقية نظيفة لا تهدف إلا إلى مساعدته، وينبغي ألا تتطور هذه العلاقة المهنية إلى علاقات أخرى.
- ينبغي على المرشد أن يبذل جهده كي يزيد من فهم الفرد لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه. فالمشكلة التي جاء بها الفرد ليست سوى نتيجة نقص يعانيه في عملية التكيف، تجعله غير قادر على معالجة هذه المشكلة كما يعالجها الآخرون. وينشأ هذا النقص نتيجة إدراك الفرد الخاطئ لذاته ولعالمه المحيط به.
- على المرشد أن يساعد الفرد على أن يتقبل ذاته كما هي، عندما تتضح شخصية الفرد بمكوناتها المختلفة أمام المرشد يصبح من الضروري أن يبذل المرشد أقصى جهده على تقبل هذه الصورة بالرضا لأن ذلك أساس التحسن والتطور والنمو.
- ينبغي أن تتغير أساليب الإرشاد وفقاً لحاجات الفرد. فشخصيات

الأفراد مختلفة بخصائصها، فبعضها قد يكون سهلاً في تقبل الإرشاد وبعضها الآخر يصعب عليه أن يلجأ إلى المرشد. كما أن المشكلات مختلفة في طبيعتها من فرد لآخر. فالبعض الآخر يطلبه لمشكلة عدم الرغبة في الدراسة. وعادة تخفي هذه المشكلات وراءها مشكلات أخرى. لذلك ينبغي على المرشد أن يختار الأسلوب المناسب للفرد وللمشكلة التي يعانيها.

- المحافظة على كرامة المهنة: الإرشاد مهنة مثلها مثل الطب والمحاماة، وعلى المرشد أن يحافظ على كرامة هذه المهنة في علاقته بالأفراد الذين يرشدهم.
- ينبغي أن يكون القرار النهائي في أية مشكلة ناتجاً عن اختيار الفرد الحر وعلى مسؤوليته. فعندما تصل عملية الإرشاد إلى مرحلتها الأخيرة، يجب على المرشد أن يترك للفرد الفرصة كي يتخذ قراره بنفسه.

ولا يعني ذلك أن يترك للفرد اتخاذ أي قرار ولو كان ضد مصلحته. ولكن المقصود هنا أن يتدخل المرشد كي يتبصر الفرد بالأضرار التي قد يتعرض لها نتيجة لقراره دون تعريض حريته للخطر.

- الإحالة إلى الاختصاصيين الآخرين: يجب على المرشد أن يحول الفرد إذا ما اكتشف أن مشكلة الفرد تخرج عن حدود إمكاناته وإعداده المهني. يجب تحويله إلى اختصاصي آخر، وذلك حفاظاً على مصلحته ومصلحة الفرد معاً، كما في حال الشك بوجود مشكلة انفعالية أو عقلية ليس بإمكانه المساعدة على حلها كما يجب.

إن الإرشاد علم يقوم على أسس يجب على المرشد أن يأخذها بعين الاعتبار في أي عمل إرشادي يقوم به كما يستند إلى نظريات وعلوم مختلفة، وهو بالإضافة إلى ذلك فن لأنه يتطلب إعداداً خاصاً على تقنيات الإرشاد وأساليبه.

5- الحاجة إلى الخدمات النفسية الفردية:

ظهرت الحاجات المختلفة إلى الخدمات النفسية بصورة واضحة نتيجة التطور الذي تناول المجتمع، فأدى إلى اختلاف الظروف التي يعيش فيها الفرد وتعقد النظم الاجتماعية التي يخضع لها، ونمو عمليات التطبيع الاجتماعي التي يمر بها حتى يصبح عضواً نافعاً في مجتمعه. وقد صاحب هذا تعدد الالتزامات والمطالب المفروضة على الفرد، وتعدد أساليب إشباعها، ثم تعقد أساليب التوافق التي يجب على الفرد تعلمها وإتباعها. وسنشير إلى بعض نواحي التطور التي طرأت على حياة الفرد والعمل والأسرة والحياة الاجتماعية بصورة عامة:

5-1 الحاجات الأساسية للفرد:

تستهدف الخدمات النفسية خدمة الفرد عن طريق تطبيق المبادئ والأطر النفسية في المجالات المختلفة في المجالات المختلفة للحياة، سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في العمل أو في مجالات العلاقات الاجتماعية. وهي تستهدف المحافظة على كيان الفرد أو المجتمع سليماً قوياً نامياً. وهي حين تتجه إلى الفرد، إنما تحاول أن تحافظ على كيانه وذاته وشخصيته، كما تحاول أن تهيئ له الظروف المؤدية إلى نضجه وتكامله وتوافقه في شتى المجالات. وقد تتجه الخدمات النفسية إلى الجماعات حيث تستهدف تماسك الجماعة وإزالة أسباب التوتر والصراع بين أفرادها.

وتصنف الحاجات الأساسية للإنسان إلى حاجات بيولوجية أو أولية، وحاجات اجتماعية نفسية مثل: الحاجة إلى الأمان والحاجة إلى المحبة والتقدير والحاجة إلى التعلم والفهم، والحاجة إلى تحقيق الذات.

5-2 التغيرات التي طرأت على الأسرة:

ليس من الممكن حصر التغيرات التي طرأت على الأسرة على مر العصور.

فمن الملاحظ أن هذا التغير قد تناول تكوينها ووظائف أفرادها وصلاتهم وعلاقاتهم بعضهم بالبعض الآخر. فلقد كانت الأسرة كبيرة تشمل الأب والأم والأبناء وزوجاتهم وغيرهم. وكان رب الأسرة يقدم للأسرة احتياجاتها، وكانت تربية الأولاد وتوجيههم من الناحية المهنية والاجتماعية والدينية تقع على عاتق أفراد الأسرة، أو على عاتق أفراد يتصلون بها اتصالاً وثيقاً. وكانت أهداف التربية في إطار الأسرة محدودة، كما كان مجال الاختيار بالنسبة للطفل ضيقاً، كما أن قيم المجتمع كانت من البساطة والوضوح النسبي بحيث كان على الطفل أن يتبع أنماطاً معينة من السلوك لا يكاد يحيد عنها.

كان من شأن التطور الذي طرأ على الأسرة أن يؤدي إلى إبعاد الأب ثم الأم – في كثير من الأحيان عن المنزل والأولاد وإلقاء عبء تربيتهم على المدرسة، ولهذا نشأت الحاجة إلى أن تقوم المدرسة أو غيرها من المؤسسات الاجتماعية بتوجيه الأطفال وإرشادهم في مجالات الدراسة والسلوك الشخصي والاجتماعي.

هذا بالإضافة إلى أن الفروق التي تنشأ بين إمكانيات بعض الأسر من النواحي المادية والصحية والاجتماعية والثقافية ومطالب المجتمع الخارجي تؤدي إلى مضاعفة عبء المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية، حتى لا ينشأ عن هذه الفروق ما يؤدي إلى تخلف الأبناء أو انحرافهم أو تحديد نموهم من النواحي المختلفة.

ولما كانت المدرسة بحكم إمكانياتها في موضع إستراتيجي ممتاز، فإنها أخذت على عاتقها كثيراً من المسؤوليات التي تقوم بها الأسرة. بل إنها تعدت ذلك إلى أن تأخذ على عاتقها أمر توجيه الأسرة وإعدادها للقيام ببعض وظائفها على أحسن وجه. والتوجيه التربوي والمهني والإرشاد النفسي من الخدمات النفسية التي أخذت المدرسة على عاتقها أمر القيام بها. وهي تقوم بها عن طريق المعلمين العاديين أو الاختصاصيين في مجالات التوجيه والإرشاد النفسي.

5-3 التغيرات التي طرأت على العمل:

لا شك أن التغيرات التي طرأت على الحياة المهنية تعتبر من أبعد التغيرات أثراً في حياة الإنسان، فالانتقال من الأعمال البدائية واليدوية إلى الصناعة المتقدمة الممكنة. ومن قيام الفرد بجميع مراحل الإنتاج إلى تخصصه في إحدى المراحل الإنتاجية. فضلاً عن التطور الذي طرأ على المصنع وتنظيمه وعلاقات العمل. كل هذا أدى إلى نشوء الكثير من المشكلات التي ينبغي مواجهتها حتى لا تنتشر الأمراض الصحية والاجتماعية والنفسية بين العاملين، وحتى لا يقل الإنتاج أو ينخفض مستواه.

ويكفي أن نشير إلى تعدد مجالات العمل وتباين مطالبها، وأن على الفرد أن يختار من بينها أكثرها ملاءمة له، وأن يعد نفسه للمجال الذي اختاره وأن يتوافق معه. هذا فضلاً عن ضرورة اعتبار عوامل المنافسة والفشل التي قد تعترضه نتيجة لزيادة الإقبال والتزاحم على بعض المهن دون غيرها بسبب ما تدره من أرباح أو لما تحققه من مركز اجتماعي. وينبغي الإشارة إلى التغيير السريع الذي يتناول التركيب المهني للمجتمع ومطالبه وتأثيره على الفرد، هذا بالإضافة إلى مطالب بعض المهن في الوقت الحاضر، سواء كانت تتعلق ببعض المسؤوليات التي تضعها على عاتق العاملين، أو السرعة والدقة التي تتطلبها من العامل في إنجاز العمل.

5-4 التغيرات التي طرأت على المجتمع:

طرأت على المجتمع بصورة عامة تغيرات كبيرة نتيجة للتطور التكنولوجي الذي يمر به الإنسان والمجتمع. فأسلوب الحياة التي يعيشها الفرد، والعلاقات الإنسانية السائدة بين الأفراد، والنظم التي تعيش فيها الجماعة قد تغيرت إلى حد بعيد. وقد نشأ عن التغير التكنولوجي السريع والتغير الثقافي والحضاري والاجتماعي الذي يحاول أن يلاحقه الكثير من المشكلات النفسية التي تحتاج إلى

علاج. وأن نظرة واحدة إلى بعض وسائل الترفيه مثل السينما والتلفزيون، توضح لنا مدى المشكلات التي تنشأ عنها نتيجة لرغبة الأحداث والشباب في مشاهدتها، ثم التأثير بها وما ينشأ عن ذلك من بعض النتائج الضارة. وقد أدت الحياة الحديثة كذلك إلى إلقاء أعباء نفسية انفعالية، أو عقلية جسيمة على الأفراد، فقد أصبح العمل في العصر الحديث أكثر تطلباً للمجهود النفسي العقلي، في حين أن العمل في العصور السابقة كان يقوم على المجهود الجسدي مع ما فيه من شتى النزاعات. بينما المجهود النفسي الانفعالي أو العقلي يكلف الفرد سعادته.

6- الأسباب الداعية لوجود مرشد مدرسي:

6-1 التقدم التكنولوجي والتغيرات الاجتماعية الناشئة عنه:

لقد تناول التغير التكنولوجي مظاهر الحياة كافة، مما غير من تصورات الأفراد حول مجتمعاتهم وطور مفاهيم الكثيرين عن أنفسهم، مما جعلهم يعيدون النظر في قدراتهم الذاتية بما يتلاءم مع التغيرات الاجتماعية التي واكبت التطور التقني الهائل.

إن هذا التغير أدى إلى إلغاء وظائف، ونشوء وظائف ومهن جديدة. مما خلق حاجة لإعادة تدريب الأيدي العاملة، والتركيز على مستويات التربية وبرامج الدراسة في المدارس التي تخدم سوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له. ومن أجل أن يتحقق ذلك كله، كان لا بد من وجود مرشد مدرسي معدّ على مستوى علمي عال وتدريب فني راق.

6-2 الزيادة في سكان العالم وأثرها في استيعاب المدارس والتلاميذ:

إن زيادة سكان العالم خلقت مشكلات يتصل بعضها بالنقص الغذائي ويتصل الآخر بانخفاض مستويات المعيشة في كثير من الدول. إضافة إلى أن لذلك

أثراً سلبياً في استيعاب المدارس للتلاميذ مما أدى إلى كثرة عددها وانتشارها وزيادة أعداد التلاميذ الملتحقين بها. الأمر الذي نتج عنه مشكلات مدرسية تتمثل في مشكلات الفروق الفردية في الصف، ومشكلات التكيف المدرسي، ومشكلات التأخر الدراسي، ومشكلات التعرف إلى قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم، ومشكلات سلوكية متنوعة، ومشكلات إعداد التلاميذ للحياة العملية بعد التخرج من المدرسة في حال عدم متابعة الدراسة العليا، ومشكلات إرشاد التلاميذ نحو الدراسة الجامعية المناسبة، ومشكلات تحويل المتخلف منهم إلى الجهات المتخصصة برعايته.

أدت هذه المشكلات كلها وغيرها إلى وجود حاجة لمرشد نفسي ومدرسي قادر على التصدي لها على أسس علمية سليمة ووفق أساليب فنية وخبرات تدريبية متخصصة.

3-6 تطور الفكر التربوي:

تطور الفكر التربوي عبر التاريخ تطوراً كبيراً. فالنظرة الفلسفية التي تبنتها التربية من حيث التركيز على التلميذ أكثر من التركيز على المادة الدراسية أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه كي تسهم بفاعلية في رفع مستوى التلميذ التحصيلي نتيجة لتوافقه النفسي والاجتماعي. وبالتالي أصبح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل من مختلف الجوانب. ومن الضرورة الإشارة إلى أن الطلب المتزايد بإلحاح شديد على خدمة الإرشاد النفسي يدعو إلى الحاجة لزيادة عدد العاملين في مهنة الإرشاد النفسي. وإن لم تلق هذه الحاجة العناية المكثفة خلال السنوات المتعددة القادمة، وإن لم ترتفع نسبة المرشدين النفسيين المعلمين، وإن لم تفرز مهنة الإرشاد النفسي بهؤلاء المرشدين المدربين لمواجهة حاجات الشباب

ومشكلاتهم، فإن برامج الدولة ستكون عاجزة عن القيام بمسؤولياتها في هذا الخصوص.

6-4 مشكلات المدرسة الحديثة:

تواجه المدرسة اليوم أسئلة متعددة تهدد دورها التربوي في بناء الجيل وإعداده لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل. إن المدرسة لا تواجه حاجات التلاميذ بما يلزم، وإنها تثقل كاهل التلاميذ بمطالب تفوق قدراتهم وإمكاناتهم، وإن لدى التلاميذ استعداداً تحصيلياً منخفضاً. عززت هذه المشكلات كلها من أهمية وجود مرشد مدرسي قادر على مواجهتها بشكل مناسب.

6-5 دراسات ميدانية تظهر الحاجة الماسة للمرشد المدرسي:

أوضحت عدة دراسات أن الاتجاه الحديث في المنهج المدرسي يجب أن يكون مشتملاً على نظام من التوجيه والإرشاد النفسي له متخصصون. ويتفق المربون على أهمية وجود التوجيه ضمن المنهج المدرسي في المراحل الدراسية كافة. كما أكد غالبيتهم على ضرورة وجود مرشدين لمساعدة التلاميذ على تكيفهم الدراسي من حيث اختيار الدراسة المناسبة، وبالتالي المهنة المناسبة. كما يساعد المرشد النفسي المدرسي التلاميذ على حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية والمدرسية مما يحقق التكيُّف المناسب.

فالشباب بحاجة ماسة إلى المرشد المدرسي في المدارس الثانوية حيث يمكن أن يمدهم بالمعلومات الدراسية والمهنية، ويدرس قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وهم في أشد الحاجة إليه. إن لديه القدرة على فهمهم وتقبلهم أكثر من غيره لما يتصف به من خصائص وتأهيل علمي وتدريب مهني يمكنه من كسب ثقتهم. وهذا يبين مدى الحاجة إلى المرشد المدرسي. لذلك أصبح الاتجاه الحديث في بعض

الأنظمة التربوية في الدول العربية يحرص على تبني برامج الإرشاد المدرسي. كما بذلت الجهود لتوفير الأعداد اللازمة من المرشدين المعلمين على مستوى علمي وعملي. ولكن بالرغم من هذه الجهود لا يزال وحتى يومنا هذا عدد المرشدين أقل بكثير من الحاجات الموجودة.

7- دور المدرسة في عملية الإرشاد والتوجيه:

يمكن أن نلخص مهمة المعلم لتحقيق التكيُّف السويِّ عند التلامذة في أمرين، هما: التعليم والتوجيه. فعلى المعلم أن يساعد التلاميذ على تحصيل الخبرات والحقائق التي تلائم عقولهم وتثير اهتماماتهم وتُعدهم للحياة. وعليه أن يستخدم في ذلك طريقة التدريس التي تحقق الاقتصادي في وقت التلامذة وجهدهم. وعلى المعلم تنمية الميول والاتجاهات الملائمة عند التلاميذ، ومن أهمها تلك المتصلة بالجماعة كحب الأسرة وحب المدرسة والشعور بالانتماء نحوها، وحب الوطن والتمسك بالقيم والمبادئ الاجتماعية والدينية، والإيمان بالتعاون والثقة والاحترام والعدالة كأساس للتعامل بين الناس. ولا يمكن الفصل بين هذين الواجبين: التعليم والتوجيه. فهما يسيران جنباً إلى جنب كلما عمل المعلم مع طلابه داخل قاعة الدرس أو خارجها. إن الجانب الإنساني من عمل المعلم يؤثر تأثيراً في نجاح العمليات التعليمية، وفي نمو شخصيات التلامذة، وتحقيق تكيفهم داخل المدرسة وخارجها. فهذه الطريقة تؤدي إلى تشويق التلامذة للدرس وحبهم للمعلم، وإلى إحساسهم بأن المعلم يدعوهم إلى التفكير والتروي وبأنه يتقبل كل ما يقدمه التلميذ. كذلك تتأثر علاقة التلاميذ بالمعلم وإقبالهم على التعلم بطريقة عرض المعلم للمادة الدراسية ومقدار ربطها بحاجاتهم وبمشكلات الحياة اليومية.

ولا يقتصر عمل المعلم في التوجيه الاجتماعي على نشاطه في التدريس، بل

يتعداه إلى مراقبة علاقات التلامذة وتقويم ما فيها من شذوذ أو انحراف. فالتلامذة يعيشون في جماعة وتنمو بينهم علاقات متنوعة، فيتجاذب بعض التلامذة ويتنافر البعض الآخر. ويبدو على بعض التلامذة ميل غالب إلى الاندماج مع زملائهم وممارسة النشاط الاجتماعي بينما يميل البعض الآخر إلى الانقياد والخنوع. وتسود جماعات التلامذة معايير أخلاقية يحكمون على أساسها على أعمال المعلمين والتلامذة بالاستحسان أو مبادئ الاستهجان أو الرفض.

فمن واجب المعلم أن يراقب نمو التلاميذ في هذه النواحي، وعليه أن يتدخل لعلاج ما يبدو في أفراد التلاميذ أو جماعاتهم من انحراف. مثال ذلك ما قد يشاهده من استبداد التلامذة الكبار بالصغار وإرغامهم بالقوة على عمل ما لا يريدون. وما قد يشاهده من اتجاه بعض التلامذة للخروج على القوانين كما يحدث في حالة إحداث الشغب في قاعة الدرس أو تحطيم أدوات المدرسة. وفي هذه الحالات كثيراً ما يوجد بين التلاميذ قيادة غير رسمية يتولاها واحد أو أكثر ممن يتزعمون التلامذة. ينبغي أن يتجه اهتمام المعلم أولاً إلى توجيه هؤلاء القادة ومواجهة أساليبهم في التحريض والتضليل والتوجيه الخاطئ لزملائهم التلامذة.

وليس معنى التدخل من جانب المعلم أن يتجه إلى تطبيق العقوبات ويكتفي بها، فإن العقوبات وحدها قد تفشل في حل المشكلة من أساسها. فتتكرر نفس الأخطاء ولو بعد فترة، بل ينبغي أن يسعى المعلم للكشف عن العلة الحقيقية ليعرف كيف يعالج الموقف بحكمة. ولا شك في أن التلامذة يتأثرون بطريقة المعلم في بحث مشكلاتهم ومعالجتها، وقد يكتسبون من ذلك اتجاهات معينة تساعدهم على تحديد مشاكلهم وحلها في المستقبل.

إن الحالات الشاذة تحتاج إلى إرشاد نفسي أو علاج نفسي. إن من مسؤولية المعلم تحويل هذه الحالات إلى الاختصاصيين في مراكز التوجيه والإرشاد أو العيادة النفسية.

كما وأن على المعلم واجباً آخر، وهو تهيئة المناخات الملائمة للتربية الاجتماعية. ومن هذه المجالات الجماعات المدرسية والهوايات واللقاءات والحفلات والرحلات. فهذه كلها تهيئ الفرصة للتعامل والتعاون فيما بين التلامذة أنفسهم وفيما بينهم وبين المعلم، ومن خلال هذا النشاط يكتسب التلامذة خبرة اجتماعية ويتكشف ما لدى بعضهم من مواهب يمكن تنميتها أو نواحي قصور فتتهيأ الفرصة للمعلم لتقويمها.

ومتى كانت شخصية المعلم سوية، ومتى كانت معاملته للطلاب قائمة على الثقة والتعاون، ومتى كانت علاقته بالتلامذة مشبعة بالمحبة والاحترام، فإننا نتوقع أن يكتسب منه التلاميذ خلقاً طيباً واتجاهات سليمة وتكيفاً حسناً.

7-1 المدرسة تهيئ جواً صالحاً للنمو:

تستعين المدرسة على أداء مهمتها، بتهيئة جو تسوده علاقات طيبة تساعد على تقدم التلاميذ وتحقيق توافقهم في شتى المجالات. ويتوقف الجو المدرسي على العلاقات الإنسانية وإمكانيات المدرسة المادية.

أولاً: العلاقات الإنسانية في المدرسة وتشمل:

- العلاقة بين المعلمين والتلامذة.
- العلاقات الاجتماعية بين التلامذة بعضهم مع بعض.
- علاقات المعلمين بعضهم بالبعض الآخر، وعلاقتهم بالهيئة الإدارية بالمدرسة.

وتنجح هذه العلاقات عموماً إذا ما اتسمت بالثقة والاحترام المتبادل والتعاون والمشاركة الإيجابية.

ثانياً: إمكانيات المدرسة المادية، وتشمل:

- المباني، من حيث صلاحيتها وملاءمتها للطلاب واتساعها ومواجهتها لأغراض المدرسة واحتياجاتها من النواحي التعليمية والاجتماعية.
- عدد التلاميذ في الصف، حيث أن ازدحام قاعة الدرس بالتلاميذ يؤثر سلباً على راحتهم ويجعل من المتعذر تنظيمهم والإشراف عليهم، واستيعابهم المادة.
- الأثاث، حيث يحتاج التلامذة إلى مقاعد مريحة ملائمة لأحجامهم تؤمن راحتهم وتلائم الذوق السليم من حيث النظافة والترتيب.
- الوسائل التعليمية، وهذه ينبغي أن تكون كافية وصالحة للعمل، وهي تشمل وسائل الإيضاح والخرائط والرسوم البيانية والأشكال التوضيحية والنماذج والأفلام وآلات العرض الحديثة.
- الكتب والمراجع المدرسية، وينبغي أن تكون جاهزة وتوزع على الطلاب قبل بدء الدراسة، مع مراعاة أن تكون جيدة الطباعة وملائمة لمستوى فهم التلامذة.

ومن الواضح أنه كلما كانت الإمكانيات المادية محققة لمطالب التلاميذ والمعلمين فإنها تساعد على تعزيز العلاقات الإنسانية وتدعيمها بما يؤدي إلى نمو التلاميذ وحسن تكيفهم.

7-2 شخصية المعلم وتأثيرها على التلاميذ:

عندما يلتحق التلميذ بالمدرسة لأول مرة يصبح المعلم ثالث الأشخاص الراشدين – بعد الأب والأم في التأثير على مجرى حياته، حيث يقوم بدور هام في تنشئته وتكوين شخصيته. فالمعلم يقضي مع تلاميذه ساعات طويلة، خاصة في

الصفوف الأولى، وينظر إليه التلميذ باعتباره أكبر منه سناً وأعلى منزلة وأقوى جسماً وأكثر معرفة. فيتجه التلميذ على المعلم مشاعره نحو والديه – الصريحة منها والمكبوتة – فيعكس عليه عدوانيته وحرمانه وكراهيته ورغباته واحتياجاته العاطفية وتناقضه الوجداني. ويمثل سلوك المعلم إزاء التلميذ (من وجهة نظر التلميذ) طريقة المعلم في الاستجابة لحاجاته وتأثراته، سواء قصد المعلم ذلك أو لم يقصد.

والمعلم – كممثل للسلطة – يعمل على أحد أمرين: فهو إما أن يدعم فكرة التلميذ عن السلطة كما كونها من خلال تعامله مع والديه أو يهز هذه الفكرة من أساسها ويغيرها كلياً. فإذا ما كانت السلطة المنزلية في حالة من الحالات ذات طابع استبدادي تقوم على الردع والعقاب والبطش، وكان ذلك أسلوب المعلم أيضاً مع تلاميذه، فإن مفهوم التلميذ يستقر على أن السلطة – بوجه عام تقوم على العدوان والظلم والبطش. أما إذا كان المعلم ممن يتقبلون التلاميذ على فروقاتهم وحسب طبيعتهم، ويظهر لهم الحب والود والتقدير، مع التوجيه البنّاء المثمر، فإن هذا كفيل باهتزاز مفهوم السلطة المبدئي لدى الطفل، وإدراكه أن السلطة يمكن أن تتخذ أكثر من صورة واحدة، مما يمكن أن يكون بداية لتعديل اتجاهات الطفل وتصحيح سلوكه.

وحتى يقوم المعلم بهذه المهمة الخطيرة في التأثير على شخصية التلاميذ، فالمطلوب منه ما يأتي:

1- أن يتوافر لديه قدر مناسب من الصحة النفسية، وأن يكون متوافقاً في حياته وله علاقات اجتماعية ناجحة.

2- أن يكـون مؤمنـاً بعملـه مـع التلاميـذ، ويتفهـم أسـاليب مخاطبتهـم والتعامـل معهـم. بمعنـى أن يكـون مؤمنـاً بالعلاقـات الإنسـانية والفـروق الفرديـة، فيكـون صديقـاً للجميـع ويؤمـن بقيمـة كل تلميـذ

حسب قدراته وإمكاناته، ويعطي كل تلميذ ما يستحقه من احترام وتقدير.

3- أن يكون المعلم على درجة عالية من المرونة، وألاّ تختلف شخصيته داخل قاعة الدرس كثيراً عن شخصيته في الخارج، وألا يطغى على سلوكه الخوف الدائم من فقد مكانته أو هيبته.

4- أن يكون مدركاً للنزعة الاستقلالية لتلاميذه المراهقين، فلا يسيء تفسير سلوكهم وبعض تصرفاتهم. وينبغي ألا يتصور المعلم أن تلاميذه يتحدونه شخصياً بهذه التصرفات، بل أنهم يجتازون فترة انتقالية فحسب، يؤكدون فيها ذواتهم أو يسعون إلى تقليد الأنماط السلوكية للكبار. وبعبارة أخرى، ينبغي أن يتحلى المعلم، خصوصاً في المدرسة الثانوية، بالصفات التي تجعل منه صديقاً وأخاً للتلاميذ.

وتؤدي طريقة تعامل بعض المعلمين مع التلاميذ إلى الإساءة لشخصيات هؤلاء التلاميذ وتعيق علاقات مؤدية للنمو السوي داخل قاعة الدرس. ويحدث ذلك بصفة خاصة عندما يستغل المعلمون موقف قاعة الدرس في دعم أمنهم النفسي، وتعويض النقص الذي يشعرون به من جراء عدم قدراتهم على إشباع حاجاتهم النفسية خارج قاعة الدرس. ومن الأساليب التي يلجأ إليها أمثال هؤلاء المعلمين ما يأتي:

1- الاستهزاء والازدراء ببعض التلاميذ والسخرية منهم.

2- البخل في إعطاء المعلومات أو المادة العلمية لتلاميذه.

3- إساءة فهم السلوك الاستقلالي للطلاب واعتباره تحدياً شخصياً له والتصرف إزاءه على أساس هذا المفهوم الخاطئ.

4- إشاعة روح المنافسة الضارة والتحدي بين التلامذة.

5- الإسراف في تقدير بعض التلامذة وتمجيدهم لتفوقهم الدراسي، مما

يتسبب أحياناً في عزل مجموعة التلامذة لهؤلاء التلاميذ واعتبارهم عينة شاذة. ويلاحظ في مرحلة المراهقة بصفة خاصة أن التلاميذ يقدرون بعضهم بعضاً لاعتبارات أخرى غير التفوق الدراسي، وهي تتصل بمهاراتهم الرياضية والاجتماعية وبعض المميزات الشخصية.

6- التحيز الواضح لبعض التلامذة ومنحهم امتيازات خاصة، ويؤدي هذا السلوك إلى ربط هؤلاء التلاميذ بالمعلم وعزلهم عن باقي زملائهم، وكذلك التحامل الواضح على بعض التلامذة واضطهادهم دون سبب واضح، مما قد يؤدي إلى تعاطف مجموعة التلاميذ مع زملائهم المضطهدين وبالتالي التكتل ضد المعلم وعدم تقبله.

7- المبالغة في فرض النفوذ والسلطة داخل قاعة الدرس، حيث يحاول المعلم من خلال هذا السلوك أن يشبع حاجته الشخصية إلى التقدير والاعتراف بمكانته.

8- المبالغة في استخدام الامتحانات والواجبات المدرسية المنزلية مما يجعل المادة الدراسية منهكة للتلاميذ وما يعوق تنمية مناخ اجتماعي إنساني سليم.

8- المهارات الأساسية للمرشد ومهماته:

8-1 المهارات الأساسية للمرشد:

يحتاج العمل الإرشادي إلى مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تتوفر في المرشد ليقوم بهذا العمل على خير وجه. ويمكن أن نتعرف على المهارات التي يحتاجها المرشد من خلال تتبعنا لمراحل الإرشاد الأساسية وهي:

1- العلاقة الإرشادية.

2- التعرف على المشكلة وتحديدها.

3- إعداد الأهداف الإرشادية.

4- اختيار طريقة للإرشاد واستخدامها.

5- تقويم النتائج.

6- دراسة النتائج.

كما أن أبرز المهارات المطلوبة في العلاقة الإرشادية هي:

1- **التقبل:** حيث يتقبل المرشد الفرد كما هو، وليس معنى التقبل الموافقة على سلوك الفرد.

2- **الاحترام:** حيث يحترم المرشد الفرد لأنه إنسان وأنه لا يضع شروطاً لاحترامه أو تقديره له.

3- **المشاركة:** وهنا يفهم مشاعر الفرد ومن موقع الفرد نفسه.

4- **الأصالة أو التطابق:** حيث يكون المرشد مطابقاً وصادقاً في عمله بين أقواله وأفعاله.

8-2 مهمات المرشدين المدرسيين:

ينبغي على مرشد التلاميذ إعطاء تلاميذ مدرسته معلومات حول إمكانات النظام التعليمي. كما ينبغي عليه مساعدة كل تلميذ لاختيار اتجاهه الدراسي بما يناسب ميوله وشخصيته ومواهبه.

ومن مهمات مرشد التلاميذ مراعاة ما يلي:

أ- إعطاء معلومات عامة موجهة وفردية للتلاميذ وأولياء أمورهم حول فروع الاختصاص والتعليم وشروط الدخول فيها.

ب- الإرشاد الفردي للتلاميذ بحيث يختارون نوع الاختصاص المناسب لقدراتهم وميولهم.

ج- المساعدة عند حدوث صعوبات في التعلم واضطرابات في السلوك.

د- التعاون مع مراكز إرشاد داخل المدرسة أو الجامعة أو خارجها.

هـ- الإسهام في تطوير نظام الإرشاد وتحسينه.

ويمكن للمعلم المرشد استخدام أدوات التشخيص النفسي التربوي لدى حصول اضطرابات في السلوك والتعلم وذلك لتحويل الحالات الصعبة إلى مراكز إرشاد مناسبة أو إلى مؤسسات العلاج. وهنا نشير إلى أهمية إشراك الأهل في اتخاذ أي قرار.

الفصل الثالث

التعلّم، تعريفه، نظرياته، قوانينه والعوامل المؤثرة

المقدمة

المقدمة

يتناول هذا الفصل تعريف التعلم ونظرياته وقوانينه والعوامل المؤثرة فيه. وغني عن القول أن موضوع التعلم يركز على أهمية مراعاة الفروق الفردية، وعلى تأثير كل من الوراثة والبيئة في عملية النضج، إضافة إلى الدور الذي يجب أن تلعبه المدرسة في المجتمعات الحديثة.

غالباً ما يصنف الناس بعضهم البعض وفقاً لامتلاكهم أو عدم امتلاكهم لصفات معينَة. إن الخطأ الذي يقع فيه الناس تصنيفهم لبعضهم البعض هو أنهم يهملون وضع فرد من الأفراد في الوسط أو قريباً من الوسط ويكتفون بوصف الآخرين وصفاً يتسم بالتطرف. فالفرد يمكن أن يوضع بالنسبة لأي صفة من صفات السلوك على ميزان تقدير متصل الدرجات. ذلك لأن الأفراد لا يمكن تصنيفهم إلى أنماط حادة. فالفروقات الفردية هي فروقات كميَّة، أي أن الفروقات بين الأفراد تكون في الدرجة وليس في النوع.

تلعب كل من الوراثة والبيئة دوراً أساسياً في التسبب في الفروقات الفردية. الوراثة تعني كافة الخصائص والصفات التي توجد لدى الفرد عندما يبدأ الحياة. وليس المقصود ببدء الحياة ميلاد الفرد، لكن يقصد بها وقت الحمل.

أما العوامل المؤثرة على نمو الفرد فهي:

أ- تأثير البيئة الرحمية على الاستعدادات الوراثية مثل:

1- تأثير انتقال عدوى المرضى من الأم إلى الجنين.

2- تأثير المواد المخدرة والتدخين.

3- عدم مناسبة طعام الأم لظروف العمل.

ب- تأثير الغدد الصماء: وتؤثر الهرمونات في تنظيم الوظائف المختلفة للجسم الإنساني وفي تكييف الفرد جسمياً ونفسياً واجتماعياً.

ج- تأثير الغذاء والمواد الغذائية التي يحتاج إليها الفرد في نموه: المواد الدهنية – السكرية والنشوية – الزلالية – الأملاح المعدنية – الفيتامينات والماء.

د- البيئة الخارجية وتشمل: الأسرة – الأخوة – الأبوين – الثقافة والمجتمع.

تؤثر البيئة على نمو الفرد بطرائق متعددة ومختلفة. فعمليات النمو تعتمد أساساً على الإمداد الكافي من الأوكسجين والطعام والماء، وعلى درجات من الحرارة الملائمة. كما أن عادات ومهارات الشخص تعتمد على الأجواء البيئية التي تسمح لها بالتدريب كي تنمو وتتطور. كما وأن اكتساب الفرد للمعرفة يعتمد على التعليم الذي تلقَّاه، واتجاهاته الاجتماعية تعتمد على المواقف الاجتماعية التي شارك فيها.

يعيش الفرد في بيئة تحيطه بالكثير من المثيرات التي قد يكون تأثيرها عليه قليلاً لأنها لا تثيره أو لاتهمه أو أنه لا يستطيع استخدامها.

الفرد نتاج الوراثة والبيئة. إن العلاقة بين الوراثة والبيئة ليست علاقة إضافة بل علاقة تضاعف، فالفرد لا يساوي الوراثة + البيئة بل يساوي الوراثة × البيئة. فالفرد نتاج الاثنين من العوامل، وليس هو مجموعة من أجزاء معينة تعزى للوراثة، ومجموعة أخرى من الأجزاء التي تنسب للبيئة.

يمكن أن تقلل البيئة من الفروقات الفردية. إن الأفراد المختلفين في

الوراثة لا يكون أداؤهم واحداً وذلك بوضعهم في بيئة واحدة. وكي نساوي بينهم في القدرات فإننا نعطي، على الأقل في الأداء، تنبيهات أكثر وتدريباً أكثر تعمقاً. فمثلاً: نجد في بعض المدارس أن المعلمين يعملون ساعات أكثر مع التلاميذ المتأخرين تحصيلياً ليصلوا بهم إلى مستوى المرحلة المطلوبة. وفي نهاية العام يكون لدى كل التلاميذ تقريباً إلمامٌ متساوٍ بالمادة التحصيلية.

ويمكن الإقلال من الفروقات الفردية إلى حد معين بتطبيق مؤثرات اجتماعية غير متساوية. فالمدارس التي تشجع الطفل على التقدم ببذل كل ما لديه من سرعة وجهد تعتبر مكاناً خصباً لظهور الفروق الفردية. وذلك لأن الفرص الحرة غير المحددة التي تتاح للفرد تساعد على قيام الفروقات الفردية، بينما الفرص المحددة تعمل على تنظيم هذه الفروق وعدم إظهارها.

إن عملية التعلم تأخذ بعداً جديداً نظراً للدور الذي أصبحت تلعبه المدرسة في المجتمعات الحديثة. فنقل التراث إلى جيل الصغار لا يمثل أكثر من وظيفة واحدة من الوظائف العديدة للمدرسة، ولم يعد أحد يتصور أن المدرسة تستطيع أن تؤدي وظيفتها بمعزل عن المجتمع وعن مشاكله وأمانيه وأهدافه. إذ أصبح الإتجاه المقبول تربوياً واجتماعياً وسياسياً، هو الربط التام بين المدرسة وبين البيئة المحيطة بها، بحيث تندمج المدرسة اندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي النشاطات البناءة في المجتمع، وبحيث يصبح المجتمع كمعمل حي للتربية، وتصبح مرافق المدرسة بدورها مراكز لنشاطات المجتمع، وتصبح مشكلات الحياة الرئيسية الكبرى محور البرنامج الدراسي، ويصبح لسكان البيئة المجاورة دور فعال في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها وأوجه نشاطها. كما أصبح الاتجاه المقبول تربوياً في مجال الأهداف التربوية أن تعمل المدرسة بكل قواها لتربية تلامذتها تربية متكاملة في النواحي العقلية والبدنية والانفعالية والاجتماعية والروحية. فالمدرسة الحديثة لا تهمل جانباً من جوانب تكوين الشخصية المتزنة

والمتكاملة في نموها. ولا بد لتحقيق ذلك من اختيار نوع الإدارة التي تترجم هذه المثل والأهداف والصور الاجتماعية من خلال برامج تعليمية صفيَّة ولا صفيَّة، منهجية ولا منهجية.

3-1 تعريف التعلم وطبيعته ومعناه:

3-1-1 تعريفه:

إن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في السلوك أو الخبرة، ولأجل أن يتم ذلك التغيير أو التعديل في السلوك يجب أن يقوم الكائن الحي بنشاط معين. ويتحكم في توجيه ذلك النشاط وإثارته مجموعة من العناصر والقوى الموجودة في البيئة الخارجية، ومجموعة الاستعدادات والدوافع والاتجاهات والميول المزود بها الكائن الحي. إن ذلك التغيير في السلوك يأخذ صوراً ثابتة قد تستمر عدَّة أيامٍ أو أسابيع أو شهوراً أو سنين وقد تستمر مدى الحياة. وللتعلم تعريفات كثيرة ومتنوعة أهمها التعريف القائل بأن: «التعلم هو أي تغيير للسلوك يدوم نسبياً ولا يعود إلى النضج أو التعب، أو الحالات العارضة، فهو عملية تنطوي على الأمور التالية:

أ- إن تغييرات السلوك الدالة على حدوث التعلم يجب أن تكون ناجمة عن التدريب أو الخبرة السابقة، وهذا يعني استبعاد تلك التغيرات التي تسببها عوامل أخرى للتغيير مثل النضج والتعب والمخدرات وسواها.

ب- التعلم تغيير ثابت نسبياً: أي أن التغيير الذي يندرج تحت اسم التعلم يتم الاحتفاظ به ويظهر أثره في نشاط الفرد اللاحق، بحيث يجعل المتعلم يسلك أو يفكر على نحو مغاير لما كان يسلك أو يفكر

قبل حدوثه. ويتطلب هذا بدوره عمل الذاكرة.

ج- التعلم تغيير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جديد مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه وخبره من قبل.

د- يستدل على حدوث تعلم من الأداء: فالتغيير الناجم عن التعلم قد يكون حقيقة لا مجال للشك فيها ومع ذلك تصعب أو تستحيل ملاحظتها مباشرة. كما هو الحال في كثير من الظواهر الطبيعية مثل: الكهرباء، الحرارة، الضغط وسواها. ولهذا يستدل عليها من الأداء. علماً أن التعلم ليس هو الأداء الذاتي. فقد يحدث التعلم في وضع تعلمي ما، ومع ذلك لا يظهر الأداء في وضع آخر. كأن يتعلم الطفل مجموعة من المفردات الجديدة ويفهم معانيها ويعرف ما تشير إليه أو ما تعبر عنه، ومع ذلك قد يعجز أو يخفق إخفاقا تاماً في نطقها والتلفظ بها في الوقت المناسب. التعلم الأصيل يحتاج إلى وجود دوافع تكون على درجة من القوة الكافية لتنشيط إمكانات المتعلم وقدراته، وجعله يثابر على بذل الجهود الضرورية.

هـ- التعلم الإنساني غالباً ما يحتاج إلى وسائل وتقنيات: يستعين المتعلم بها من أجل القيام بالنشاط التعليمي لا يتم حتى في شكله الحسي الحركي إلا بالتحليل والتركيب والمقارنة والتجريد والتعميم. وإن معظم المسائل التي يواجهها ويجب عليه أن يتعلمها هي بمثابة مشكلات تحتاج بالضرورة إلى أعمال التفكير وبخاصة التفكير المجرَّد، وإلى الاستقصاءات والتحريات وإلى صياغة الفروض والتحقق منها، وإلى استرجاع تلك المعلومات المتصلة بها، بغية الخروج من المواقف الإشكالية أفرزتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

3-1-2 طبيعة التعلم:

التعلم عملية معقدة، كثيرة العناصر، متعددة الجوانب، متشابكة العوامل ومستويات وأنواع متباينة. يمتد التعلم على امتداد حياة الإنسان – من المهد إلى اللحد – وهو في كل مرحلة من مراحل النمو يختلف من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث الطرائق والأساليب ومن حيث النتائج والآثار الناجمة عنه. يعد التعلم عملية أساسية في الحياة، قلما يخلو منها نشاط بشري. فالأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمعات تغيِّر من أنماط سلوكياتها وطرق تعاملها مع البيئات المحيطة بها، كما تغيَر من نظرتها إلى ذاتها، وتقويمها لفاعلياتها المختلفة عن طريق التعلم. ذلك لأن التعلم هو السبيل الذي أدى إلى تراكم الإنجازات الثقافية والحضارية العظيمة التي توصل إليها المجتمع الإنساني عبر العصور والذي استطاع بفضل تسجيلها وحفظها وتطويرها ومن ثم نقلها من جيل إلى جيل وتوفير الأسس لاستمرار التقدم البشري واضطراده في مجالات العلم والتكنولوجيا، في المعرفة والعمل وفي شتى نواحي الحياة.

3-1-3 معنى التعلم:

يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية. فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، الذي يحتاج إلى عمل وجهد متواصلين، أو على تحصيل المعلومات وتكوين المهارات فحسب، بل يشتمل على كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعانٍ وأفكار واتجاهات وعواطف وعادات وقيم واستراتيجيات وطرائق وأساليب، سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة ومخططة. أو بطريقة عرضية ودونما قصد. وعلى ذلك فنحن نتعلم الخوف من الظلام والحيوانات المفترسة، ونتعلم تمييز وجه عن آخر، وصوت غضوب

عن صوت حنون، ونتعلم تفضيل طعام معين وآداب المائدة وأساليب الكلام، وطرائق التعبير عن الانفعالات وحفظ قصيدة أو بعض أبياتها، واسترجاع مواقف عابرة، والتغني بلحن أو أغنية معينة، وجدول الضرب. وحل المسائل الرياضية. ونتعلم المشي والجري والتسلق والقفز والقراءة والكتابة والعزف على الآلات الموسيقية ونتعلم قول الصدق، والخجل من الكذب، ونتعلم قيمة النقود، والعمل والمكانة الاجتماعية، والسلوك السوي والسلوك المنحرف. وهذه كلها نماذج أو حالات من التعلم.

أما المعاني التي أخذها التعلم ووافق عليها علماء النفس فهي:

1- **التعلم عملية نمائية:** أي أن ما يكتسبه الإنسان المتعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وغيرها هو حصيلة تراكمية لخبراته الحياتية في المجالات المختلفة.

2- **التعلم عملية تفاعلية:** أي أنه نتائج تفاعل التعليم مع البيئة ومكوناتها وشروطها. وقد يتم هذا التفاعل عن طريق الكلام واستخدام اللغة، أو عن طريق الملاحظة، أو عن طريق التأمل والاستدلال والتفكير.

3- **التعلم عملية تجميع وتراكم:** أي أنه تجميع وتراكم للعادات والمهارات والمعلومات والاتجاهات وتوظيف لهذه الذخيرة التعليمية من أجل إحراز المزيد منها وامتلاكه في المستقبل.

4- **التعلم عملية ربط بين المثيرات والاستجابات:** أي أن جوهر التعلم ومعناه الأساسي يكمن في العلاقات والروابط بين تلك المؤثرات التي تؤثر فينا والاستجابات التي نصدرها رداً على هذه المثيرات.

5- **التعلم إعادة بناء للخبرة السابقة:** أي أن التعلم يؤدي إلى استخدام الخبرة السابقة في مواجهة المواقف الجديدة، وإعادة بناء هذه الخبرة.

3-2 نظرياته:

3-2-1 التعلم الشرطي:

يمكن أن يعدل أي نشاط وظيفي إذا ما ارتبط حدوث المثير الأصلي بمثير أو منبه آخر لا توجد فيه صفة المثير الطبيعي. وينتج عن هذا الارتباط أن يكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وبذلك تحدث الاستجابة عندما يعرض هذا المثير بمفرده. ويعتبر هذا النوع من الاستجابات من أبسط أنواع التعلم، وهو معروف في علم النفس باسم التعلم الشرطي.

وبالرغم من أن هذا النوع من الاستجابات الشرطية كان معروفاً وملاحظاً من عدة قرون إلا أن العلماء لم يتبينوا القيمة النظرية والعملية التي تكمن وراءه إلا في أوائل القرن الحالي.

3-2-1-1 عوامل التدخل في تكوين الفعل الشرطي:

1- المنبهات المحول: لوحظ في تجارب (بافلوف) الأولى أن إفراز اللعاب ظهر استجابة لعوامل كثيرة دخلت على الموقف التجريبي إلى جانب المنبه الشرطي المقصود. فلقد سال اللعاب، مثلاً عند رؤية الأطباق، التي كان يقدم فيها الطعام، أو عند رؤية الشخص الذي يحمل الطعام، وما تلك إلا عبارة عن «منبهات محولة».

ولأجل أن يتجنب «بافلوف» المنبهات المحولة كان يقوم بتمرين الكلاب تمريناً أولياً على الوقوف على المنضدة وعلى رؤية الجهاز. وعلى رؤية كثير من المظاهر التي تظل ثابتة في الموقف التجريبي طوال مدة إجراء التجربة، حتى تتعود ذلك كله.

وهذا التعود أو التكيف مع الموقف التجريبي، بعيداً عن المثير الشرطي والطعام، جعل من الممكن تجنب ارتباط العوامل الأخرى بعملية تقديم الطعام،

وبالتالي منعها من أن تصبح مثيرات شرطية.

2- **التكرار في التجارب الشرطية:** إن التكرار عامل هام في عملية الفعل الشرطي، كما هو في بقية أنواع التعلم. والمقصود بالتكرار تقديم المنبه الشرطي والمنبه الطبيعي معاً. وقد لوحظ أن عدد المحاولات اللازمة للحصول على تعلم شرطي، تختلف باختلاف الأفراد الذين تجري عليهم التجارب، كما أنها تختلف كذلك باختلاف نماذج العمليات موضوع التجربة. ولقد ثبت أن الفعل الشرطي يتكون غالباً بالتدريج، ذلك لأن كل محاولة تزيد من قوة الترابط، فالعملية بمعنى آخر هي بناء تدريجي.

3- **التكرار الموزع:** وقد لوحظ علاوة على ذلك أن التكرار الموزع يكون أكثر تأثيراً في الفعل الشرطي من التكرار المستمر، بمعنى أن نتيجة عدد من المحاولات تكون أحسن إذا كانت هذه المحاولات موزعة أو منتشرة بدلاً من أن تكون متتابعة تتابعاً سريعاً.

4- **العلاقات الزمنية بين المنبه الشرطي والمنبه الطبيعي:** أوضحنا أن الفعل الشرطي يحدث من التنبيه المزدوج للمثيرات غير الشرطية والمثيرات الشرطية، وقد لوحظ في تجارب «بافلوف» أنه حصل على أحسن النتائج عندما سبق المثير الشرطي الطبيعي، وهكذا نرى أن حدوث المثيرين معاً ليس شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الشرطي.

5- **أثر الدوافع في العمل الشرطي:** لما كان الفعل الشرطي مثله كمثيل غيره من أنواع التعلم الأخرى، كان طبيعياً أن تلعب فيه الدوافع والميول دوراً هاماً، ولقد أثبتت الأبحاث التجريبية صدق هذا القول. ففي تجارب «بافلوف» لوحظ أن الكلب الشبعان أقل استجابة للموقف من الكلب الجائع، فعدم إشباع دافع الجوع من

شأنه أن يجعل الحيوان في نشاط مستمر.

6- **الفروق الفردية في الأفعال المنعكسة الشرطية:** لقد وجد «بافلوف» أن هناك فروقاً شاسعة في تعديل السلوك بواسطة الفعل الشرطي حتى ولو كان السلوك في أبسط صوره. إن الأولاد الصغار يحتاجون إلى محاولات أكثر مما يحتاج إليه الكبار، وأن ضعاف العقول يحتاجون إلى تجارب أكثر مما يحتاج إليه ناضجو العقول والأسوياء من الأولاد.

7- **التركيب العصبي في الفعل المنعكس:** أجريت أبحاث كثيرة على التركيب العصبي اللازم لتكوين الاستجابات الشرطية، ثبت منها أهمية اللحاء أو القشرة الدماغية في إتقان الاستجابة وتوضيحها.

8- **صور الأفعال الشرطية:** إن الأفعال المنعكسة الشرطية من الدرجة الأولى وهي عبارة عن ارتباط مثير طبيعي بآخر صناعي ينتج عنه أن يكتسب المثير الطبيعي فيحدث نفس الاستجابة بمفرده.

وقد يحدث أن يقترن المثير الشرطي بمنبه آخر ثالث، وفي هذه الحالة قد يصبح المنبه الثالث قادراً على إحداث الاستجابة المنعكسة حتى ولو لم يرتبط مباشرة وفي أي وقت بالمنبه الأول الأصلي. وقد أطلق «بافلوف» على مثل هذه الردود للأفعال: انعكاسات من الدرجة الثانية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الأفعال المنعكسة الطبيعية ثابتة، وآلية، وغير متغيرة، بينما الاستجابات الشرطية تتسم بالتقلب، والتوقيت، والزوال. فالمثير الصناعي يصبح قادراً على إحداث الاستجابات المنعكسة إذا قوي أو أتبع بالمثير الطبيعي عدة مرات، أما إذا قدم المثير الشرطي دون أن يقويه المثير الطبيعي ويشد من أزره فإن الاستجابة تتعرض في هذه الحالة للزوال السريع.

لقد دلت بعض الأبحاث التجريبية على أن الفعل الشرطي يتكون بصعوبة في الأيام الأولى من حياة الطفل، وذلك لأن وظائف القشرة الدماغية

(اللحـاء) تكـون غـير كاملـة في ذلـك الوقـت مـن حيـاة الطفـل. إن هـذا العامـل هـو الـذي يفـسر كيـف أنـه يحتـاج إلى محـاولات أكـثر لتكويـن اسـتجابة شرطيـة.

3-2-1-2 نظرية واطسون في التعلم:

يرى «واطسون» أن موضع علم النفس يتمثل في السلوك. ويقصد بالسلوك: الأفعال والتصرفات المتعلمة وغير المتعلمة، التي تصدر عن الكائنات الحية والقابلة للملاحظة والقياس. أي تلك الأفعال والتصرفات التي يمكن دراستها باستخدام المناهج العلمية، ولا سيما التجريبية المستخدمة في العلوم الطبيعية. وقد نتج عن دعوة «واطسون» إلى استخدام المنهج التجريبي في علم النفس نبذ الوعي أو الشعور كموضوع لعلم النفس. وكذلك المفاهيم والعمليات المتصلة به مثل: الإدراك، التصور، التفكير، الإرادة، الرغبة...، وعدّها من مخلفات عصر الخرافة والسحر.

لقد أعجب «واطسون» بأبحاث «بافلوف» وتجاربه، لأنها قدمت له منهجاً موضوعياً لدراسة السلوك دون الاعتماد على التحليل اللاستنباطي أو الشعوري، ولأنها توصلت إلى طرائق محددة في تكوين الأفعال الانعكاسية الشرطية. ووضعت بين يديه المفتاح الرئيسي للبناء النظري لتعاليمه وأفكاره الجديدة. كما مكنته من وصف سلوك الحيوانات والناس على الرغم من تنوعاتها الكثيرة وتباين درجات تعقيدها بأنها مكونة من مثيرات واستجابات.

إن الإستجابة آنية. أما المثير الفعلي فيقصد به كل مثير له درجة من شدة التنبيه أو الإثارة تتيح له تخطي المقاومة الطبيعية لمرور الدفق الحسي من أعضاء الحواس حتى العضلات. وقد حاول واطسون تفسير السلوك بكل أنماطه ومستوياته، انطلاقاً من العلاقة بين المثيرات والاستجابات. فرأى أن الطفل الإنساني لا يملك عند الولادة إلا استجابات ومنعكسات بسيطة ومحدودة، وأن

الجزء الأكبر من سلوكه يتكون بعد الولادة وبصورة تدريجية وفق آلية تكون الأفعال الانعكاسية الشرطية، نتيجة لعمليات التعليم والتدريب، وإلى هذا يشير في قوله المشهور (أعطوني اثني عشر طفلاً سليمي التكوين وأنا كفيل أن أجعل من كل واحد منهم بعد تعليمه اختصاصياً في مجال اختياره. فبوسعي أن أجعل أياً منهم طبيباً أو نجاراً، محامياً، لصاً، متسولاً... بغض النظر عن مواهبه وميوله ومهنة أبويه وأسلافه).

2-2-3- التعلم عن طريق المحاولة والخطأ:

إن أساس التعلم بهذه الطريقة يتوقف على شرطين أساسيين هما:

1- مدى ذكاء الكائن الحي ومقدرته على التذكر وتصور خطط الحل قبل الشروع في تنفيذها.

2- مدى صعوبة المشكلة المعروضة والتي يراد حلها أو تعلمها.

ولتوضيح هذين الشرطين أو العاملين نضرب الأمثلة التجريبية الآتية:

تجارب داشيل:

قام داشيل بتجارب على الفئران البيضاء، وصمم لذلك متاهة ذات طرق بعضها مغلق وبعضها نافذ، وكان يقصد من الطرق المغلقة وضع صعوبات أمام الفأر تعوقه عن الوصول إلى هدفه وهو الحصول على الطعام الذي وضع في وسط المتاهة، ثم لاحظ الفأر – وكان جائعاً قبل إجراء التجربة – فوجده يقوم بعدة محاولات فاشلة، انتهت أخيراً بمحاولة ناجحة وصل بها إلى هدفه.

ثم أجرى بعد ذلك عدة تجارب مماثلة على نفس الفأر، فوجد أن الزمن الذي يستغرقه الفأر في كل محاولة يقل عن سابقتها حتى إنه بعد حوالي عشرين

محاولة لم يعد يدخل طرقاً مسدودة وإنما يقصد هدفه مباشرة.

تجارب ثورنديك:

وهي مماثلة للتجربة الماضية غير أنها قد أجريت على نوع حيواني أهم وهو القطط والكلاب.

لقد حرم «ثورنديك» هذه الحيوانات من الطعام فترة من الزمن، ثم وضعها بعد ذلك في أقفاص مغلقة ذات فتحات، ووضع أمامها طعاماً مما عرف ميل هذه الحيوانات إليه.

فماذا فعلت هذه الحيوانات الجائعة في أقفاصها والتي تنظر أمامها طعاماً حبيباً إليها ولكنها لا تستطيع الوصول إليه؟

لقد أعطانا «ثورنديك» في ذلك وصفاً للحيوان قائلاً بأنه: كان ينتقل من ركن إلى ركن محاولاً أن يجد المخرج لنفسه من بين هذه الفتحات الضيقة فينهشها تارة بمخالبه وتارة بأسنانه ولكنه يخطىء في المحاولة، فيعود إلى غيرها فيجانبه التوفيق. يظل هكذا حتى يوفق فتنجح إحدى حركاته العشوائية التي توصله إلى العالم الخارجي، وهكذا يتمكن من الحصول على طعامه.

ولو أعيدت التجربة بعد ذلك عدة مرات لوجدنا اختلافاً كبيراً يطرأ على سلوك الحيوان، كما نجد اختصاراً كبيراً للطريق، فالمحاولات الفاشلة تقل بالتدريج وتبدأ المحاولات الناجحة تتخذ صبغة تتسم بالدقة وعدم التردد.

ولقد استنتج «واطسن» من هذه الظاهرة، أو بعبارة أخرى من هذا التفسير قانونه المعروف بقانون التردد أو التكرار واعتبره أحد قوانين التعلم.

وقد استنتج «ثورنديك» من ذلك أن العبرة ليست بالتكرار، بل لا بد من وجود عامل آخر يؤثر في عملية التعليم ويحدث التحسن.

قانون الأثر:

هذا التفسير الجديد الذي قام به «ثورنديك» كان أساساً لقانونه المعروف بقانون الأثر، وخلاصته: أن الحركات الناجحة تجلب السرور والارتياح، ومن ثم يميل الحيوان إلى تكرارها، وهذا التكرار يعطي تلك الحركات صفة ثابتة، والعكس يحدث إذا كانت المحاولة فاشلة، إذ يؤدي الفشل إلى عدم الارتياح.

ولذا فإن قوة هذه المحاولات تقل وتضعف شيئاً فشيئاً حتى تصبح عديمة الأثر فيعمل الحيوان على استبعادها.

أ- ونستطيع أن نوردها كما يأتي كأسس لتفسير «قانون ثورنديك».

ب- اعتبار ثورنديك هذه الروابط من طبيعة فسيولوجية لا يعرف تفسيرها بالضبط.

ج- مساعدة عامل التكرار على تكوين هذه الروابط.

د- أثر الحالات الشعورية المصاحبة للحركات إما في تثبيت تلك الحركات أو في التخلص منها.

هـ- إن عامل الضيق وعدم الارتياح الحادث من بعض الحركات يعمل على إضعاف الرابطة بين الأثر الحادث وبين الحركات المؤدية إليه، ومن ثم يقلُّ هذا النوع تدريجياً حتى يزول ويختفي كلياً.

و- إن إدراك هدف معين له أثره في تقوية الروابط بين الموقف وردة الفعل. فالحيوان يعمل دائماً على تكرار الحركات أو الاستجابات التي تؤدي به إلى إشباع غاية معينة، كما أنه يتجنب تكرار المحاولات التي لم يكن وراءها إشباع لدوافعه. وهكذا نرى أن تعلم الحيوان عند «ثورنديك» قائم على أساس وجود روابط معينة تنتهي بتثبيت الحركات الناجحة وزوال الحركات الفاشلة.

ومعنى هذا أن القط أثناء محاولاته المتكررة لم يبد أي تصرف ذكي، وإنما المسألة روابط قويت حتى وصلت بالقط إلى النتيجة التي أشبعت رغبته وهي خروجه من القفص. على مثل هذا النظام من الروابط بنى ثورنديك نظريته العامة في التعلم التي تقول إن الأثر المرضي من شأنه أن يقوي الرابطة بين الأثر وبين الحركات المؤدية إليه.

إن التعلم في رأي ثورنديك يكون بالمحاولة وحذف الأخطاء نتيجة تقوية الآثار المرضية بطريقة آلية لا تعتمد على الفهم والإدراك.

3-2-3 التعلم عن طريق الاستبصار:

لقد ثبت بالدليل القاطع أن ما حدث في تجارب ثورنديك من لجوء القط في تعلمه إلى عدة محاولات بعضها فاشل، والبعض الآخر ناجح، يصل به عن طريق الصدفة إلى حل المشكل الذي أمامه. إنما كان لأن استعمال تلك الأقفاص فوق مستوى قدرته. فقد كان تصميمها معقداً لدرجة يصعب على الحيوان إدراك أسرار فتحها. وتعقيباً على ذلك، يتعذر حتى على الإنسان البالغ إذا ما حبس بداخلها، أن يدرك الحيل الميكانيكية التي يترتب على إدراكها فهم سر فتح أبوابها.

فإذا كان بصدد الطريقة التي يقوم بها الحيوان للتغلب على المشاكل التي تواجهه، فلا بد لنا من تصميم تجارب أخرى أكثر بساطة وتنظيماً، بحيث يستطيع المجَرب اختبار إمكانيات الحيوان العقلية بطريقة سهلة واضحة. وهذا ما قام به العالم الألماني «كهلر» على مجموعة من الشمبانزي. فبعد أن أجرى «كهلر» عدة تجارب منها ان الحيوان يتعلم عن طريق فهم المشكلة، وأن موقفه إزاء فهم المشكلة يتوقف على ما لديه من قدرة على ربط العناصر المستقلة وتجميعها ككل، أخذ «كهلر» يتدرج في وضع الصعوبات. ومن أمثلة تلك الصعوبات أنه وضع عصوين منفصلين داخل القفص، لا تكفي الواحدة منهما على حدة لجذب

(الموزة)، لكن إذا وضعت إحداهما داخل الأخرى يمكن في هذه الحالة للحيوان أن يجذب الفاكهة إليه.

أجريت هذه التجربة على أمهر القردة (سلطان) والغريب أنه بالرغم من مهارة ذلك الحيوان فقد أمضى حوالي الساعة في محاولات فاشلة، فقد كان يجذب الفاكهة إليه بإحدى العصوين على حدة فلم يتمكن لقصرها، ثم حاول مرة أخرى واضعاً يده بين القضبان الحديدية للقفص فلم يتمكن أيضاً من تحقيق هدفه، ثم رجع للعصا الثانية واستعملها كما استعمل الأولى، إلا أن جميع مجهوداته كان مصيرها الفشل.

يئس كهلر من نجاح تجربته، واعتقد أن إدراك مثل تلك العلاقة فوق مستوى القرد. ولكن حارس القفص أبى أن يغادر مكانه حتى يعرف النتيجة النهائية، ولحسن الحظ فقد كان القرد يجلس على الصندوق الموضوع داخل القفص، وبيده العصوان يحركهما يمنة ويسرة، ولكن القرد ما لبث أن وجد نفسه – وقد كان بيده العصوان – ممسكاً بعصا واحدة. وقد يكون محض الصدفة هو الذي أحدث هذا، ولكن المهم في الموضوع أن القرد بمجرد أن رأى العصوين في هذا الوضع الجديد قفز من فوق الصندوق وأسرع نحو قضبان القفص الحديدية، وأخذ يجذب الموزة نحوه، وبذلك أمكنه أن يدرك العلاقة بين العصوين. ومعنى ذلك أيضاً أن القرد أمكنه أن يدرك أن كلاً من العصوين على حدة لا يوصله إلى تحقيق غرضه بعكس ما إذا كانتا معاً. فإدراك العلاقة بين العصوين عملية لا شك تحتاج إلى فهم. أسرع حارس القفص إلى سيده عندما رأى نجاح التجربة، ولكن لسوء الحظ عندما عاد «كهلر» وجد أن العصوين قد انفصلتا نتيجة الدفع.

أعيدت التجربة مرة أخرى، فلوحظ أن القرد قبل أن يبدأ محاولاته لجذب الفاكهة وضع العصوين الواحدة داخل الأخرى.

وهـذا منتهـى الانتصـار للمبـدأ الـذي كان يرمـي إليـه ويحـاول إثباتـه صاحـب

تلك التجارب. فقد أثبت أن تعلم الحيوان لا يقوم كما كان يقول «ثورنديك» على المحاولة والخطأ، بل على شيء آخر هو الفهم القائم على إدراك علاقات جديدة توجد في المجال الإدراكي. وقد تبرز هذه العلاقة فجأة أثناء معالجة المشكلة، كما حدث ذلك في حالة القرد (سلطان) عندما كان يحرك العصوين معاً.

وقد أطلق أصحاب مذهب الجشطالت على هذا النوع من التعلم في حل المشكلة: كلمة الاستبصار.

3-2-3-1 معنى كلمة استبصار:

إن كلمة استبصار كلمة جديدة تحمل فكرة في تفسير عملية التعلم، وهذا التفسير الجديد كان ينادي به الكثير من علماء النفس، وعلى رأسهم أصحاب مدرسة الجشطالت.

ولقد كان «كهلر» في تفسيره تعلم الحيوان في تلك التجارب يعتمد على فكرة الإدراك المباشر التي أطلق عليها الإصطلاح المعروف باسم (الاستبصار) وهو اصطلاح استمده من الحياة العامة، ثم أخذ صفته العلمية مع كثرة تداوله واستعماله. ولقد ذكر لنا «كهلر» في كتابه السابق بعض الأمثلة التي أراد أن يوضح بها المقصود بكلمة (الاستبصار)، وضرب المثل لذلك بشخص يجلس في الشمس، فإنه بعد فترة من الزمن يشعر بميل إلى الانتقال من مكانه إلى مكان آخر مظل، فرؤية المكان المظل تجعله يفكر في الذهاب إليه، وانتشار الشمس في المكان الذي يجلس فيه تجعله يفكر في الانتقال منه إلى حيث يوجد الظل، وإدراكه للموقعين معاً في إعادة لتنظيم المجال الإدراكي بتكيف الشخص وفقاً للموقف.

وليس من اليسير علينا أن نضع التعريف الشامل لكلمة الاستبصار إلا أنه من السهل معرفة الخصائص العامة التي يتضمنها هذا الاصطلاح من معنى وهذه هي الخصائص:

1- معرفة عناصر المجال الإدراكي واستخدامها مباشرة.

2- إعادة تنظيم هذه العناصر.

3- النظر إلى المجال الإدراكي وما يتضمنه من عناصر كوحدة.

4- إن صفة الاستبصار موجودة عند الأولاد والكبار، عند الأولاد والحيوان على السواء مع الاختلاف في درجة ذلك، كما أنها تزداد تبعاً لدرجة نمو الكائن على السواء مع الاختلاف في درجة ذلك، كما أنها تزداد تبعاً لدرجة نمو الكائن الحي. كل هذا يدعونا إلى القول بأن الاستبصار يوجد بدرجات نسبية.

5- وقد تظهر هذه الصفحة فجأة، كما أن إدراك العلاقات بين عناصر الموضوع قد يظهر تدريجياً.

6- وقد يكون هذا الاستبصار جزءاً من المشكلة، كما أنه يكون كلياً أي يتضمن جميع العلاقات التي يقوم عليها المجال الإدراكي كله.

3-2-3-2 نظرية الجشطالت في التعلم:

تعد هذه النظرية واحدة من النظريات التي ظهرت كردة فعل على الروح الميكانيكية التي سادت الفكر السيكولوجي في أوائل القرن العشرين، التي تمثلت في المقام الأول في النظرية السلوكية، التي رأت أن موضوع علم النفس يمكن فهمه عن طريق تحليله وتجزئته إلى عناصر أوَّلية «حزمة الإحساسات» أو الأفعال الانعكاسية الشرطية. وقد عارضت مدرسة الجشطالت هذه النظرية التحليلية، الذرِّية، إلى النفس الإنسانية، حيث انصب اهتمامها أولاً وقبل كل شيء على كليَّة النفس البشرية وانتظامها في وحدتها وترابطها، حيث أن الكل سابق في الوجود على الأجزاء التي تكوِّنه، وهو أكبر من مجموع هذه الأجزاء في الوقت نفسه.

إن نظرية الجشطالت لم تظهر أصلاً كنظرية في التعلم، بل انطلقت في دراستها من موضوع الإدراك، الذي ظل المسألة المركزيَّة في التحليل الجشطالتي، والميدان الذي حققت فيه أعظم كشوفها. لكنها مع ذلك أولت موضوع التعلم عناية فائقة، ورأت أن ما تم التوصل إليه من قوانين تحكم عملية الإدراك هو بوابة التعلم من جهة ولأن الجشطالتيين يعدُّون نظريتهم عامة، أي أن مبادئها وقوانينها يمكن أن تطبق على شتى نواحي النشاط البشري وأبعاده المختلفة من جهة أخرى، على الرغم من أنهم اتخذوا الإدراك نموذجاً لهم في دراستهم للعمليات النفسية كافة.

وقد تجلى اهتمام علماء الجشطالت بالتعلم بصورة واضحة في دراسات وتجارب «كهلر» و«طونكا» وسواهما. وجاءت آراؤهم ومواقفهم من المعرفة عموماً والتعلم خصوصاً، متعارضة تعارضاً حاداً مع التفسير الذي قدمته نظرية المثير - الاستجابة على أن سلسلة من الأقواس العصبية أو الأفعال الانعكاسية الشرطية، التي تتكون بفعل التعزيز. حيث أكد الجشطالتيون على البنية والتركيب، وعلى وحدة الكائن الحي مع الوسط أو المجال، وأن التبصر هو السبيل إلى التعلم والذي يتم تحقيقه من خلال التنظيم وإعادة التنظيم.

وأما تسمية هذه النظرية الجديدة بإسم الجشطالت، فتعود إلى المفهوم الأساسي الذي استخدمته وهو الجشطالت. والجشطالت كلمة ألمانية، وجد العلماء صعوبة في ترجمتها بدقة إلى اللغات الأخرى، لذا أبقوا عليها كما هي في الأصل الألماني. وهذه الكلمة تقابلها عدة كلمات في لغتنا العربية مثل: الكل، الصورة، الشكل، النمط، الهيئة، النموذج، البنية، النظام. والجشطالت بصورة عامة كل مترابط الأجزاء، باتساق وانتظام، وهو نظام تكون فيه الأجزاء المكوِّنة له، مترابطة ترابطاً ديناميكياً فيما بينها وبين الكل الذي تنتمي إليه.

أولاً: فرضيات النظرية الجشطالتية في التعلم:

- يعتمد التعلم على الإدراك الحسي:

أي أن المظهر المعرفي هو المظهر الحاسم للتعلم. لأنه عملية اكتشاف البيئة والذات، وهو اكتشاف طبيعة الحقيقة أو معرفة ما هو حقيقي. والتعلم رهن بإدراك ما هو حاسم في أي موقف من المواقف. وبمعرفة كيفية ترابط الأشياء والتعرف على البنية الداخلية للشيء الذي على المرء أن يتعامل معه. لذلك يسهل عن طريق الفهم حفظ الحوادث التاريخية والأسماء والتواريخ بسهولة أكثر.

والشيء الذي نتعلمه يتواجد أولاً في الإدراك قبل أن ينتقل إلى الذاكرة. ومن هنا فإن فهم ما في الذاكرة يتطلب فهم المدخلات الأساسية التي يبنى عليها الفهم والإدراك في وقت من الأوقات يحدث أثراً يترسب في الذاكرة. أما كيف تدرك شيئاً ما فهو الأمر الذي يؤثر تأثيراً مباشراً في كيفية ترميزه في الذاكرة. وهكذا فمن البديهي القول إن ما هو موجود في الذاكرة لا بد أن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف، ومنه فالإدراك يحدد التعلم.

- التعلم ينصف ما نتعلمه «أي يعطيه قدره»:

ليس التعلم عملية ارتباط اعتباطية بين الأشياء التي لم تكن مترابطة من قبل. بل إن التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه، وكذلك طبيعته وبنيته. وهذه هي السمة المميزة للتعلم المتبصر. وما نتعلمه يناسب تماماً حقيقة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الجشطالتية (أي الكلية) جوهر التعلم هو التعرف على القوانين الداخلية، والترابط الدقيق للشيء الذي نتعلمه.

- التعلم يعنى بالوسائل والنتائج:

إن الكثير مما نتعلمه يتعلق بالنتائج المترتبة على أعمال معينة نقوم بها.

والكثير من التعلم لا يعدو كونه اكتشاف طبيعة العالم الحقيقية أو اكتشاف ما الذي يجري حقيقة عند قيامنا بعمل ما. وهذا ينطبق على تعلم المهارات سواء أكانت مهارات حركة أم مهارات فهم وإدراك.

فلو أنك بدأت دراسة موضوع ما معتقداً أن الدراسة تعني الحفظ فمن المحتمل أن تجد النتائج التي ستصل إليها لن تظل في ذهنك وقتاً طويلاً، ولن تحقق قط ما تريده من دراستك لذلك الموضوع، أما إذا بذلت جهداً صادقاً في فهم ما تقوم بدراسته فسوف تجد أمامك تلك التجربة المثمرة المتمثلة في تنمية الاستبصار الدائم.

- الاستبصار يتجنب الأخطار الغبية:

إن التطبيق الآلي للقواعد النظرية دون اعتبار لملامح المواقف الهامة، يمكن أن يؤدي إلى سلوك يتسم بالغباء. مثال: (الممرضة التي توقظ المرضى من نومهم لإعطائهم الحبوب المنومة). والعكس صحيح، إذ من غير المحتمل أن يؤدي فهم طبيعة المشكلة وبنيتها الداخلية إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء الجسيمة.

- الفهم يمكن أن ينتقل إلى مواقف أخرى جديدة:

إن اكتساب مبدأ عام، أي تطبيقه في أي موقف مناسب، لا يكون قاصراً على الموقف الذي جرى فيه تعلمه فحسب. وعلى النقيض من ذلك فإن ما تم تعلمه عن طريق الحفظ والاستظهار لا يحتمل أن يكون قابلاً للانتقال إلى مواقف تعلمية أخرى.

- التعلم الحقيقي لا ينسى:

ومعناه أن احتمالاً كبيراً في أن الشيء الذي نتعلمه عن طريق الاستبصار وليس مجرد الحفظ، لا ينسى.

- الحفظ عن ظهر قلب بديل واهٍ للفهم:

نستنتج أن الحفظ عن ظهر قلب يؤدي إلى تعلم لا يمكن نقله إلى مواقف أخرى. ويؤدي إلى تعلم لا يمكن الاحتفاظ به بالقدر نفسه من التعلم الناجم عن الفهم. ومن المحتمل أن يؤدي بنا للوقوع بأخطاء غبية كثيرة نتيجة عدم فهمنا للبنية الداخلية. إن الحفظ عن ظهر قلب لا يعني معرفة، بل هو التكرار للألفاظ دون إدراك أية رابطة تربط فيما بينها. مما يجعلنا نحتاج إلى جهود أكثر مما نحتاجه فيما لو تم الحفظ مع الفهم.

- الاستبصار هو مكافأة التعلم:

إن التعلم الحقيقي كثيراً ما يصاحبه شعور بالابتهاج والانتعاش. فرؤية العلاقات التي تدل على المعاني وفهم البنية الداخلية للجشطالت، والقدرة على إدراك المعنى الذي تدل عليه الأشياء، إنما يمثل تجربة سارة في حد ذاتها، تعد بمثابة مكافأة معززة للتعلم، وهذا ما حدا بأصحاب نظرية الجشطالت إلى التنديد باستخدام المكافأة الخارجية الاعتباطية، إذ أن ذلك من المحتمل أن يؤدي إلى تشتيت ذهن المتعلم، وإبعاده عن العمل الذي يقوم به، وبشكل عام يقوم الجشطالتيون: «ليكن الفهم هو الجزاء».

- التشابه يؤدي دوراً حاسماً في الذاكرة:

إن التذكر والتعرف وأي عملية تتضمن استرجاع المعلومات من الذاكرة بصورة حاسمة تنطوي على الإفادة من التشابه. وعلى هذا فإذا تصورنا مخزون الذاكرة طويل الأمد على أساس كونه مجموعة كبيرة من آثار الأحداث (أي التجارب) السابقة، فمعنى هذا أن العامل الجديد لا بد أن يجري عملية اتصال بالذاكرة، لإجراء مقارنة بينه وبين ما في مخزونها. وذلك لتحديد ما فيها من أشياء

تشبه العامل الجديد تشابهاً كافياً لحدوث عملية التعرف. مثال: (رؤية الشخص مرة واحدة. ثم رؤيته مرة ثانية بعد مدة للتعرف عليه).

ولهذا كله نجد أن علماء النفس المعرفيين يسلمون بأن السلوك يتأثر تأثراً شديداً بالطريقة التي تدرك بها الكائنات الحية الأشياء. وأن التعلم يحدث عندما يكتسب الشخص استبصاراً أو يصبح واعياً لهيكل العلاقات الجديدة.

والمؤمنون بهذه النظرية يحثون المعلمين على تنظيم المواقف التعليمية حتى يساعدوا التلاميذ في الوصول إلى استبصارات جديدة. ولما كان لكل تلميذ خبرة سابقة مختلفة فمن الصعب التنبؤ بالطريقة التي يتوصل الفرد بواسطتها إلى الاستبصار. ومن هنا جاء تأكيدهم على ضرورة تنظيم مواقف التعلم من أجل تنويع طرائق الفهم.

ثانياً: قوانين التنظيم الإدراكي:

إن موضوع الإدراك يحتل مكاناً مركزياً في نظرية الجشطالت. ويرى أصحاب هذه النظرية أن مبادئ الإدراك تنطبق تماماً على التعلم. وفيما يلي عرض لقوانين الإدراك من وجهة نظر أصحاب مدرسة الجشطالت والتي استخلصوها من دراستهم ومن التجارب التي أجروها على الحيوان والإنسان، وأهمها القوانين التالية:

1- قانون الامتلاء:

أو قانون الشكل الجيد؛ بناء عليه يسعى الكائن إلى استيعاب للموقف الجديد استيعاباً كليّاً متكاملاً.

2- قانون التشابه:

وفيـه نـرى أن العنـاصر المتشـابهة في الشـكل أو اللـون أو الحجـم أو مـا إلى ذلـك

تتجمع مع بعضها في وحدات، إذ يخضع إدراك الشكل إلى فهم طبيعة العلاقات الديناميكية التي تربط بين أجزائه. إذ أن العلاقات الديناميكية التي تؤدي إلى التشابه بين الأشكال تجعلنا ندركها مع بعضها بسهولة ويسر أكبر.

3- قانون التقارب:

وفحواه إن الوحدات المتقاربة من بعضها تميل إلى تشكيل وحدة متكاملة فيما بينها.

4- قانون الإغلاق:

وفيه تنزع الأشكال غير المكتملة إلى اتخاذ صفة الاكتمال، وذلك للوصول إلى حالة من الثبات الإدراكي. ومن القوانين جميعها التي مررنا بها نرى أن القالب الذي يوحدها ويجمع بينها في عملية تنظيم المجال الإدراكي هو إدراك العلاقات الديناميكية التي توجد بين الأجزاء ضمن كل متكامل. فالجزء ضمن الكل ليس كالجزء نفسه وهو منعزل بنفسه أو في غيره، ويختلف ذلك باختلاف الوظيفة والمكانة التي يحتلها هذا الجزء في كل حالة من الحالات.

وهكذا يعد الجشطالت أن التعلم هو تكوين آثار، أي أن الكائن الحي عندما يوجد في موقف جديد، فإن عناصر هذا الموقف تتفاعل مع عناصر الألفة السابقة وتنتج أثراً جديداً هو الذي يحدد الاستجابة السلوكية الحاضرة.

3-3-2-3 نظرية معالجة المعلومات:

بـرزت نظريـة معالجـة المعلومـات كأحـد الأبعـاد الجديـدة لتطـور الاتجـاه المعـرفي في نظرتـه لعمليـة التعلـم. وتنطلـق نظريـة معالجـة المعلومـات مـن أن التعلـم محكـوم بالطريـق التـي نسـتقبل فيهـا المعلومـات وكيفيـة تخزيـن هـذه المعلومـات

واسترجاعها مرة أخرى. إن كل مرحلة من المراحل السابقة تعد ضرورية لعملية التعلم، فإذا لم هناك أسلوب لتخزين المعلومات لن يحدث التعلم. وإذا لم نتمكن من استدعاء المعلومات لكي نستخدمها لن يحدث تعلم. فكيف يمكن أن نتعلم إذا لم نستقبل المعلومات بشكل منظم؟

استوحت هذه النظرية فكرتها الأساسية من عمر الكمبيوتر. فللكمبيوتر قابلية عالية على معالجة المشكلات المعقدة والخروج بحلول لها في وقت قصير جداً. كذلك أن وظيفة العقل الإنساني هو التعامل مع المواقف والمشكلات التي تواجه الإنسان، ويخرج بحلول لها، هذا بالإضافة إلى وظيفته في استقاء المعلومات الخارجية وتوظيفها لخدمة الفرد. وعلى الرغم من أن عقل الإنسان يختلف في تكوينه عن تكوين الكمبيوتر إلا أن كلاً منهما يشبه الآخر في وظيفته، حيث يؤدي الكمبيوتر وظيفته من خلال المرور بثلاث مراح وهي:

1) مرحلة إدخال المعلومات، حيث يستقبل الكمبيوتر المعلومات من الخارج.
2) مرحلة المعالجة وتنفيذ البرنامج، وفيها يتعامل الكمبيوتر مع المعلومات بلغته الخاصة، ويعيد تنظيمها، ثم يخزنها.
3) مرحلة إخراج المعلومات، وفيها يقوم الكمبيوتر بإخراج النتائج وهي المحصلة النهائية لعمله.

ويشابه الإنسان في تعامله مع المعلومات عمل الكمبيوتر، من حيث عدد المراحل التي تتم فيها معالجة المعلومات وهذه المراحل هي:

1) مرحلة تسجيل المعلومات: حيث يستقبل الإنسان المثيرات الخارجية من خلال الحواس الخمس.
2) مرحلة التخزين: حيث يقوم الإنسان بترميز المعلومات وتخزينها بطريقة منظمة.

3) مرحلة الاسترجاع: حيث يسترجع الإنسان المعلومات من مكان التخزين.

أما النمط العام لأسلوب معالجة المعلومات فيتم في المراحل التالية التي يطلق عليها: مراحل الذاكرة.

أولاً: استقبال المعلومات أو التسجيل الحسي:

يستقبل الإنسان عدداً هائلاً من المثيرات الحسية من خلال حواسه الخمس في الوقت الواحد: وهي اللمس، التذوق، الشم، السمع، البصر. لا توجد قيود محددة لهذه الحواس في استلامها الرسائل الخارجية، فالعين ترى كل ما في مجال البصر، والأذن تسمع كل الأصوات ذات الذبذبات القابلة للسمع، والأنف يشم كل ما يعلق بالهواء من روائح، والجلد يحس بجميع المثيرات التي تلامسه، وهذا يؤدي إلى صعوبة الاحتفاظ بجميع الرسائل لذلك يختفي معظمها بعد مرور فترة بسيطة قد تستغرق ثانية واحدة أو ثانيتين. إن وظيفة التسجيل الحسي هو الاحتفاظ بالرسائل الحسية لبعض الوقت حتى يتمكن الفرد من أن ينتقي منها رسائل معينة، ويرسلها إلى مرحلة المعالجة. والمعروف أن عملية انتقاء بعض رسائل دون بعضها الآخر عملية مقصودة حيث ينتقي الإنسان ما يريد من رسائل ويترك البقية منها.

وهناك عمليتان من وظيفتهما مساعدة الإنسان على انتقاء الرسائل وهما الانتباه والإدراك.

ثانياً: تخزين المعلومات:

1- الذاكرة ذات المدى القصير:

بعد أن ينتقي الشخص المعلومات التي يود علاجها يدخلها إلى ما يسمي

بالذاكرة ذات المدى القصير، وأن وظيفة الذاكرة هو الاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة، حتى يتم استخدامها مباشرة، إن مدة احتفاظ الذاكرة ذات المدى القصير بالمعلومات قصيرة جداً تتراوح بين 20-30 ثانية وبعدها تتلاشى المعلومات منها، بالإضافة إلى عامل الزمن هناك عامل إضافي وهو دخول معلومات جديدة. إن وظيفة ذاكرة ذات المدى القصير لا تتوقف عند معالجة المعلومات القادمة من ذاكرة التسجيل الحسي فقط، بل إنها المحطة التي تقف عندها المعلومات القادمة من الذاكرة ذات المدى الطويل لأجل استخدامها، فأي معلومات يتم استدعاؤها إلى الذاكرة ذات المدى الطويل في الذاكرة ذات المدى القصير قبل أن تخرج إلى حيز التنفيذ.

2- الذاكرة ذات المدى الطويل:

هي ذلك المخزن الكبير الذي يحتوي على الخبرات التي يحتفظ بها الإنسان طوال حياته، فبعد أن تتم معالجة المعالجة في الذاكرة ذات المدى القصير تحول إلى الذاكرة ذات المدى الطويل حيث يتم تخزينها وبعكس الذاكرة الحسية أو ذات المدى القصير اللتين تم تحديد طاقتهما التخزين والمدة التي تختزن المعلومات بهما.

لقد تم تخزين الذاكرة ذات المدى الطويل إلى ثلاث أنواع وهي:

1) الذاكرة الخاصة بالأحداث: وفيها يتذكر الفرد الأحداث بتفاصيلها كما وقعت.

2) الذاكرة الخاصة بالإجراءات: وتختص في تذكر كيفية الأداء.

3) الذاكرة الخاصة بالمعاني: وفيها يتذكر الفرد الصورة العامة للموضوع وليس كما حدث.

وتختلف طريقة تخزين كل نوع من الأنواع الثلاثة من الذاكرة فتختزن الذاكرة الخاصة بالأحداث بشكل صور ذهنية. أما ذاكرة المعاني فتختزن بشكل

شبكة مترابطة من المعاني والمفاهيم والمبادئ المختلفة. أما الذاكرة الخاصة بالإجراءات فتحتفظ عن طريق ربط مجموعة من المثيرات والاستجابات.

ولقد قدم كل منهما نموذجاً لحفظ المعلومات أطلق عليه «مستوى المعالجة».

تعتمد نظرية مستوى معالجة المعلومات على اختلاف المعالجة العقلية للمثيرات الخارجية فبعض المثيرات تحظى بمعالجة سطحية أما بعضها الآخر فيحظى على معالجة عميقة، وكلما زاد عمق المعالجة العقلية للمثير أدى ذلك إلى زيادة حفظه في الذاكرة ذات المدى الطويل.

بتجربة على الطلبة لإثبات دور (مستوى المعالجة) فعرضوا عليهم عدداً من الصور وطلبوا من المجموعة الأولى عزل صور الرجال عن النساء ومن المجموعة الثانية فصل الصور التي تبدو على أوجه أصحابها الأمانة والتي لا يبدو عليها الأمانة وعند قياس مدة تذكر كل مجموعة تبين أن المجموعة الثانية تذكرت عدداً من الصور أكثر من الأولى ويفسر (باور، كارلين) الفرق بأنه نتيجة عمق مستوى المعالجة التي قامت بها المجموعة الثانية مقارنة بسطحية المعالجة التي قامت بها المجموعة الأولى.

وتنطبق هذه النظرية على مواقف التعلم. فإذا تعلم عن طريق استعراض المفاهيم المختلفة لنظريات التعلم فقط، فسوف تكون معالجتنا سطحية. بينما إذا استعرضنا معنى كل نظرية، إضافة إلى الإيجابيات والسلبيات في كل منها، فسيكون لدينا مستوى أعمق من المعالجة.

فهماً آخراً للعوامل المساعدة على الاحتفاظ بالمعلومات، هنالك فهمٌ آخَرُ أطلق عليه نظرية الرمز الزوجي للذاكرة. وتتضمن هذه النظرية نوعين من الذاكرة وهما الذاكرة اللفظية والبصرية، ويمكن الاحتفاظ بالمعلومات من خلال الذاكرة اللفظية أو الزوجية أو الاثنين معاً. وكلما استخدم الأسلوبين

كان ذلك أجدى في الاحتفاظ بالمعلومات.

ثالثاً: استرجاع المعلومات:

بعد أن يتم تخزين المعلومات يتطلب من الشخص استرجاعها وجعلها جاهزة للاستعمال، وهذا ما ينطلق عليه التذكر وتنقسم عملية التذكر إلى نوعين: الأول التعرف والاستدعاء وهذا ما يهم المشتغلين بموضوع الذاكرة فلا يمكن استرجاعهما في الذاكرة من معلومات باستخدام أقل عدد ممكن من الشواهد والمثيرات الأصلية وفي كثير من الحالات يتم استدعاء بعيداً كليا عن المثيرات الأصلية.

ومن العوامل المساعدة على الاستدعاء الكيفية التي يتم فيها إدخال المعلومات إلى الذاكرة ذات المدى الطويل:

1- السياق:

يقصد به مجموعة الظروف المحيطة بموقف التعلم لأن التعلم هنا يحدث بشكل رزمة كاملة. إن التلميذ يتعلم المعلومات والظروف المحيطة بها، فإذا حدث أن اكتسب التلميذ معلومات في مكان معين فستصبح قدرته على استدعاء المعلومات بالمكان نفسه استجابياً من استدعائه لها في آخر.

2- الاستطراد:

هو قدرة الفرد على خلق موقف معين يحتوي موضوع التعلم ثم يضيف إليه ليكون صورة بصرية يمكن استدعاؤها بسهولة.

3- التنظيم:

يفيد في تخزين المسائل المعقدة حيث يمكن تنظيمها بشكل متدرج تبدأ

بالمكونات البسيطة حتى الوصول إلى المفهوم النهائي المعقد منه. وهناك بعض القواعد التي لو اتبعت لساعات على التذكر وتفادي النسيان ومنها:

1) الإجابة على الأسئلة: عندما يجيب التلميذ على أسئلة المدرس مثلاً فإن هذه الإجابة بالذات تبقى لمدة طويلة، لذلك يمكن للطالب في أثناء دراسته أن يصوغ أسئلة لنفسه ويجيب عنها، والسبب في جدوى هذا الأسلوب هو النشاط العصبي الذي يقوم به الطالب، ومما يجعلها تثبت بشكل أكبر.

2) تدوين الملاحظات: تعد عملية التدوين لموضوع الدرس بمنزلة المخزن الخارجي لها، وعندما يقوم الطالب بتدوين الملاحظات سواء من حديث الأستاذ في محاضرته أو عند قراءته لكتاب فإنه يقوم بتحويل هذا الحديث إلى معالجة خاصة بأسلوبه الخاص وهذا يتطلب نشاطاً عقلياً يمكنه من ربط هذا الحديث بما لديه من معلومات سابقة.

3) تكوين صور ذهنية، حيث من المفيد جداً أن يقوم الطالب بتحويل موقف إلى مجموعة من الصور الذهنية فإذا كان موضوع الدرس عن الحرب الصليبية مثلاً يمكن للتلميذ أن يرسم صورة ذهنية لأحداث تلك الحروب.

وللاستفادة من نظرية معالجة المعلومات يمكن للمعلم أن يتبع الخطوات التالية:

1- جذب انتباه التلاميذ: يطلب من التلاميذ ترك الأشياء التي في أيديهم والانتباه جيداً. كما يمكن للمعلم أن يجذب انتباه التلاميذ من خلال تجواله في الصف في أثناء الحصة كما يمكنه من مناداة بعض التلاميذ بأسمائهم للمشاركة في موضوع الدرس.

2- مساعدة التلميذ في الربط بين المعلومات الجديدة ومعلوماته السابقة.

3- إعادة موضوع الدرس بصورة جديدة.

4- تقديم المعلومات بشكل منظم.

5- التأكيد على الفهم وليس على الحفظ الصم.

وترى نظرية معالجة المعلومات أن التعليم يقوم على أساسين:

1- أن التعليم عملية نشطة يقوم فيها المتعلمون بالبحث عن المعرفة.

2- هناك أهمية بالغة للتعلم السابق بمعنى أهمية البيئة المعرفية للمتعلم في عملية التعليم.

وتعتبر نظرية معالجة المعلومات أن عملية التعليم عملية نظامية تقوم على أساس (مدخلات، عمليات، مخرجات).

1- يحصل الإنسان على المعلومات والبيانات عن طريق حواسه (مدخلات).

2- يقوم بترميز هذه المعلومات وتخزينها في بنائه المعرفي (عمليات).

3- يقوم بإخراج هذه المعلومات على صورة استجابات لفظية، وحركية، أو إدراكية (مخرجات).

ويشبه العقل البشري الكمبيوتر في عملية الاستقبال والعمليات التي تحدث على البيانات من ترميز واحتفاظ وتخزين ثم استخراجها عند الحاجة.

- المسجلات الحسية هي أدوات جمع البيانات في الإنسان فنحن نستقبل استشاران أو المثيرات من البيئة مثل الأضواء والأصوات وتتحول إلى معلومات أو إستثارات عصبية.

- تمر هذه المعلومات عبر ما يسمى بالمسجلات الحاسية لفترة قصيرة جداً لا تتجاوز الثانية.

- جميـع المعلومـات التـي تحـس أو تستشـعر تسـجل ومـع ذلـك جـزء منهـا الـذي يحظـى بالانتبـاه القصـدي يتـم ترميـزه وتحويلـه إلى الذاكـرة قصـيرة

المـدى. وعـن طريـق توجيـه الانتبـاه لبعـض المثيرات وإهمالنـا للبعـض الآخـر تقـوم باختيـار مـا يناسـبنا مـن معلومـات ومعالجتهـا.

إن المعلومات التي يتم اختيارها يتم إرسالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، وهي عبارة عن مخزن مؤقت يستطيع الاحتفاظ بعدد محدود من المعلومات لوقت قصير (إما أن تستثنى أو تتعرض لمعالجات جديدة) وتحتفظ هذه الذاكرة بالمعلومة لمدة أقصاها (20 ثانية) إنها الجزء من الذاكرة الذي يتسع فقط إلى (6-7) بنود فقط وما لا تستطيع الذاكر القصيرة استيعابه يتم تمريره إلى الذاكرة الطويلة المدى. وتسمى هذه الذاكرة بالذاكرة الفاعلة لأنها تتولى المعلومات النشطة في الدماغ وتسمى أيضاً (لوح الكتابة العقلي) والذي تسجل عليه الأشياء التي تبرز لتوها. هذا ويمكن التغلب على محدودية الذاكرة القصيرة بعملية (التحزيم) أي تحزيم وتجميع المعلومات على شكل مجموعات.

أما الذاكرة طويلة المدى فهي ذاكرة ضخمة لا أحد يعرف حجمها والمعلومات التي تصل إلى الذاكرة الطويلة هي معلومات تمت مراجعتها وتخزينها وإضافة المعنى لها، وتكون ساكنة في سبات حتى يتم تفعيلها واستدعاؤها من جديد.

وبما أن زيادة المخزون المعرفي في الذاكرة طويلة المدى دليل على زيادة معرفة الفرد فإن وظيفة الفرد العمل باستمرار على زيادة هذا المخزون، يأتي دور المعلم في الكيفية التي تساعد المتعلمين على نقل المعرفة من الذاكرة القصيرة إلى الطويلة.

إن المشـكلة في الذاكـرة الطويلـة هـي طبيعتهـا الكسـولة، لذلـك فـإن المشـكلة التـي تواجـه معظـم الطـلاب هـو ليـس تذكـر المعلومـة بقـدر معرفـة كيفيـة الوصـول إليهـا في الذاكـرة طويلـة المـدى. ويـرى العلـماء أن الذاكـرة الطويلـة تقـوم بحفـظ المعلومـات عـلى صـورة أشـكال بصريـة أو عـروض لفظيـة أو كلاهـما، وهـم يقولـون في

ذلك أن تذكر المعلومات اللفظية يكون أصعب من الصور، لذلك فهم يدعون إلى استخدام كلاً من اللفظ في الصورة في عملية التعليم حتى يسهل ترميزها وبالتي تذكرها.

3-3 كيف نستفيد من نظريات التعلم في التربية والتعليم:

3-3-1 التعلم الشرطي:

يقوم التعلم الشرطي، كما ذكرنا، على أساس من الترابط بين المثير (s) والاستجابة أو رد الفعل (R). وكما أن المثيرات تختلف من حيث ماهيتها، فكذلك تتنوع الاستجابات حسب طبيعة الموقف. فمن المثيرات ما يكون حركة في حد ذاتها كتقريب جسم صلب إلى حدقة العين، أو فكرة كدفع النقود عندما تقدم فاتورة الحساب (مثير)، أو موقفاً كما يحدث في مباريات (التنس) الزوجية مثلاً، فإن اللاعب يلاحظ خصمه والكرة والمضرب والشبكة... وقد يكون المثير في بعض الحالات موقفاً انفعالياً كرؤية شخص يتألم، فتحدث استجابة من نفس النوع إن كان صديقاً، واستجابة عكسية إن كان عدواً.

هذه أمثلة من المثيرات تختلف من حيث الطول والقصر، والتعقيد والبساطة بحسب طبيعة المثير ونوعه. والسؤال الذي يهمنا الآن: كيف يمكن الاستفادة من نظرية التعلم الشرطي في التربية والتعليم بصفة خاصة، وفي الحياة بصفة عامة، وهذا يدعونا إلى معرفة الأسس العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التعلم.

وهذه الأسس هي:

أولاً: إن كل تعلم هو في رأي هذه النظرية عبارة من استجابة لمثير أو باعث. ومن ثم كانت دراسة الاستجابات التي يقوم بها المتعلم ذات أهمية بالغة في إتقان ما يتعلم. وهنا يجدر بالمعلم أن يدوّن تلك الاستجابات ويقوم بدراستها

دراسة دقيقة لمعرفة مدى التحسن الذي يطرأ عليها. وفي الوقت ذاته نرى أنه من المفيد أن يطلع المعلم تلاميذه على مدى التحسن الذي يظهرونه في مختلف العلوم والمهارات، إذ أن ذلك مدعاة لاضطرار التحسن.

ثانياً: التكرار والتمرين:

رأينا فيما سبق ما عرضناه من تجارب، كيف أن التكرار يلعب دوراً هاماً في حدوث التعلم الشرطي، إذ بفضله يرتبط المثير الصناعي بالمثير الطبيعي ويكسب صفته وقدرته على إحداث الاستجابة. ورأينا كذلك أنه كلما كانت مرات التكرار أكثر، ازدادت قوة المثير الصناعي عند ظهوره بمفرده ويمكن استخدام هذا المبدأ (التكرار والتمرين) في دروس الحساب مثلاً، دروس الإملاء وحفظ معاني الكلمات في اللغات الأجنبية، وكذلك في دروس الجغرافيا وخاصة دراسة الخرائط ومواقع البلدان والظواهر الطبيعية المختلفة عليها.

كذلك للتكرار أعظم الأثر في تعلم الحوادث التاريخية وأزمتها، وفي الأشغال اليدوية واستعمال الآلات المستخدمة فيها. كما يظهر أثر التمرين كذلك في تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة.

فهذه كلها نواح يظهر أثر التكرار والتمرين فيها بوضوح في اكتساب المهارات المتصلة بها.

ثالثاً: استمرار وجود الدافع والمثير:

كان هذا العامل ذا أثر فعال في ظهور الاستجابة المطلوبة بصفة دائمة. فقد رأينا كيف أن ظهور المثير الصناعي (دق الجرس) بمفرده عدة مرات (في تجربة الكلب وإفراز اللعاب) دون أن يكون مصحوباً بالطعام (المثير الطبيعي) يؤدي إلى «انطفاء» الاستجابة التي سبق أن تعلمها الكلب. ولذلك كان وجود المثير (الطعام) وشعور الكلب بدافع إيجابي (الجوع) سبباً دائماً في ضمان ظهور

الاستجابة الصحيحة والتحكم في نجاح التجربة. ولهذا فمن الممكن الاستفادة من هذا الأساس السابق وتطبيقه في حجرة الدراسة، عن طريق إحاطة كل موقف من مواقف التعليم بالكثير من المثيرات والبواعث التي تضمن إثارة التلميذ إلى أن يتعلم، كما تجعل موضوع التعلم في حالة من التجديد المستمر، فلا يتعرض ما يكسبه من خبرات للنسيان والزوال. وفي اعتقادنا أن «طريقة المشروع» وما تستخدمه من وسائل حيوية وما تتضمنه من أغراض وأهداف حيوية واضحة في ذهن التلميذ، هي أحسن مجال تطبيقي لهذا المبدأ.

رابعاً: حصر عناصر الموقف المراد تعلمه:

إن حصر عناصر الموقف الذي يراد تعلمه، يدعو إلى تركيز انتباه المتعلم، وبذلك يحدث التعلم بسرعة دون الحاجة إلى زيادة مرات التكرار والتمرين، ويعبر عن ذلك العامل بتنظيم عناصر المجال الخارجي. فهذا التنظيم يساعد على تكوين ارتباطات تكون ذات أثر قوي بين المثيرات والاستجابات المطلوبة.

أما إذا تعددت المثيرات أدى ذلك إلى ارتباك الكائن الحي، ولم يحدث التعلم الجيد. ونستطيع ان ندلل على ذلك بما حدث في التجربة التي أجراها «بافلوف» على الكلب، إذ كان وقع الأقدام في المعمل والأصوات الآتية من الخارج من العوامل التي أضعفت من قوة الترابط بين المثير الطبيعي والمثير الصناعي الأول (دق الجرس). ولذلك يجدر ونحن نعلم شخصاً موضوعاً ما، أن نعمل على حصر عناصر الموضوع في أضيق مجال، لا أن نخرج منه إلى موضوعات أخرى. كما يستحسن أن نحد من الوسائل التي نستخدمها في تعليم الموضوع فإذا كنت تعلم درساً في جمع الأعداد لطفل في الروضة مثلاً، فمن المستحسن أن تكون مسائلك مقتصرة على الجمع فقط، كما تكون وسائلك في تعليم الجمع محصورة في أدوات قليلة في كل مرة، ولا نعني من هذا أننا نستخدم نفس الأدوات والوسائل

التوضيحية في كل درس، بل من المستحسن تغييرها من وقت لآخر.

3-3-2 التعلم بالمحاولة والخطأ:

اتضح لنا من التجارب التي لخصناها ونحن نناقش موضوع التعلم بالمحاولة والخطأ – تجارب الفئران في المتاهة والقطط في الأقفاص المغلقة – أن هناك شروطاً معينة ساعدت على التعلم، كما أن عملية التعلم نفسها في هذه التجارب تطلبت سلوكاً خاصاً حققت أهدافه في سرعة ويسر. ولنستعرض الآن الأسس العامة التي قام عليها التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ولا شك أن عرضنا سيقوم على النواحي الوصفية مع محاولة إيجاد تفسيرات لهذه المظاهر، على أن نقدم ما نستطيع تقديمه من تطبيقات، تتماشى والأسس العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التعلم.

وتشمل هذه الأسس ما يلي:

أولاً: إن التعلم عن طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي. إن المتعلم يتعلم عن طريق العمل، عن طريق الاستجابات الناشطة، فالقط في تجربة ثورنديك كان دائم الحركة، يجري هنا وهناك، واضعاً مخلبيه بين قضبان القفص محاولاً الخروج ثم سرعان ما يرفع رأسه إلى أعلى علّه يجد منفذاً. وفي النهاية كانت تتوج تلك المحاولات المتكررة بحركة ناجحة توصل الحيوان إلى الهدف.

لقد كان مبدأ التعلم عن طريق العمل موضع عناية الكثير من العلماء، فقد تحدث عنه وليام، وتأثر «جون ديوي» فتم إنشاء مدارس نموذجية تقوم برامجها على أنواع متباينة من النشاط. فنجد الولد يبني أشياء، ويمارس نشاطات مختلفة ويقوم برحلات تنمي الملاحظات ويجمع من خلالها الأشياء التي تستعمل في مواد الدراسة، ثم تعقب هذا مناقشات يشترط فيها التلاميذ اشتراكاً عملياً.

وواضح أن هذا النوع من التعلم الذي يعتمد على مبدأ النشاط يناسب التلاميذ في المراحل الأولى من التعلم: إذ التعلم لا يكون له أثر في نفوسهم ما لم يشتركوا اشتراكاً فعلياً فيما يلقى عليهم من معلومات.

ثانياً: وكما كان مبدأ النشاط الذاتي واضحاً في تعلم الحيوان في التجارب المختلفة التي أجراها أصحاب نظرية المحاولة والخطأ، فهناك مبدأ آخر نستطيع أن نستخلصه من هذه التجارب، ونعني بها الحرية فقد كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها، فكانت تتحرك داخل المتاهة مثلاً دون قيد أو شرط.

وتطبيقاً لهذا المبدأ نجد أن تمتع الطفل بالحرية أثناء تعلمه وعدم تقيده في جنسياته وفي حركاته يساعد على أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة، مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.

ثالثاً: وهناك مبدأ ثالث نستطيع استنباطه من هذه التجارب، وهو أنه عندما كانت تعرض على الحيوانات مشكلات صعبة كانت تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف. فكانت سبباً في إعاقة الحيوان عن التعلم، وقد صحب ذلك حالات من عدم الاستقرار والاضطراب انتهت في معظم الأحيان بالتراخي والبلادة وعدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للحصول على الهدف. وعندما كانت تقدم إلى الحيوان في أول مراحل التجربة مشكلات سهلة، تتدرج في الصعوبة، كان الحيوان يتمكن من حلها بسهولة ومن ثم بدت على الحيوان مظاهر الشعور بالثقة، ذلك الشعور بالنجاح وهو عامل مهم من العوامل التي سهلت عملية التعلم، فتناقضت بذلك المحاولات الخاطئة التي أعاقت تعلم الحيوان.

ويمكن الاستفادة من هذه الملاحظات في وضع البرامج بالمدرسة، بمعنى أن تكون موضوعات الدراسة في المراحل الأولى سهلة ثم تأخذ تزداد صعوبة شيئاً

فشيئاً وذلك لكي تساعد الخبرات السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح، على حل المشكلات الجديدة وما تحتاجه من جهد وعناية.

رابعاً: أهمية وجود الدافع: يلعب وجود الدافع دوراً هاماً في استمرار نشاط الحيوان للوصول إلى الهدف، ولم يظهر أهمية هذا العامل في نجاح تجارب «ثورنديك» فحسب بل ظهر أثره (الدافع) في تجارب التعلم الشرطي والتعلم بالاستبصار كذلك فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلم ولولا أن القط في تجارب ثورنديك كان جائعاً لما تحرك ليتعلم، وهذا ما حدث فعلاً عندما أطعم الحيوان قبل إجراء التجربة. فقد لوحظ أن حالة الشبع التي كان عليها جعلته لا يقوم بأي نشاط، فقد كان ينزوي في ركن من أركان القفص مستلقياً على ظهره، في حين حدث العكس عندما حرم الحيوان من الطعام فترة قبل إجراء التجربة فأصبح في حالة من عدم الاستقرار أو التوتر بسبب دافع الجوع، وهنا زاد نشاطه وتعددت محاولاته للوصول إلى هدفه وهو الحصول على الطعام الموجود خارج القفص.

وهذا ما يدعونا إلى القول بأن أي تعلم بدون وجود الدافع يكون عديم الأثر، كما أنه يتطلب مجهوداً كبيراً من المتعلم.

3-3-3 التعلم بالاستبصار وتطبيقاته التربوية:

إن أهم الأسس التي يمكن استنباطها من التجارب المتعددة التي أجراها أصحاب هذا المذهب على الحيوان والإنسان، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن التعلم في أساسه كان يحدث عن طريق إدراك العلاقة التي تتكون منها المشكلة. وقد دلل أصحاب مدرسة الجشطالت على أن التعلم يحدث عن طريق إدراك العلاقات بالتجربة الآتي:

وضعت كمية من الحبوب في إناء نستطيع أن نرمز إليه بالحرف (S2) كان

لونه أدكن من إناء آخر مشابه، لنرمز إليه بالحرف (S1)، استطاع الحيوان – وكان في هذه التجربة مجموعة من صغار الدجاج – أن يلتقط الحب من الإناء الأدكن (S2) مدركاً علاقة اللون بين الإناءين، وبعد فترة غير الإناء (S1) بإناء آخر (S3) أدكن لوناً من الإناء (S2) وعندما أعيدت التجربة على الوضع الجديد لوحظ ان صغار الدجاج كانت تذهب مباشرة إلى الإناء الجديد (S3) بدلاً من الإناء الذي تعودت أن تذهب إليه (S2) ومعنى هذا أن تعلم صغار الدجاج حدث عن طريق إدراك العلاقة بين اللونين، إذ كانت تذهب إلى الإناء الأدكن من بين الإناءين حيث كانت تجد الحب وهذا ما دعاها عندما أعيدت التجربة إلى أن تذهب إلى الإناء (S3) وهو الأدكن، على الرغم من أنها في المرحلة الأولى من التجربة تعودت أن تذهب إلى الإناء (S2).

- إن إدراك العلاقة كان يتم فجأة. ولو أنه كان يسبق ذلك بعض المحاولات التي تتضمن الاستبصار فإن محاولات (الشمبنزي) في تجارب "كهلر" لم تكن محاولات طائشة، كما كان يفترض ثورنديك في سلوك حيواناته. وفي هذا يقول كهلر "لم تكن المحاولات مجرد تخبطات عشوائية بل لقد كان هناك عنصر من الاستبصار في كثير منها".

- انتقال أثر التعلم (التدريب) من موقف إلى آخر، أو من خبرة إلى خبرة أخرى مماثلة.

ويتضح هذا المبدأ من التجارب التالية:

أ- تجربة العصا والموزة وكيف استعمل القرد العصا للحصول على الموزة. إن العصا هنا كانت عبارة عن أداة استعملها للحصول على الهدف.

ب- وعندما أعيدت التجربة لم توضع العصا منفصلة، بل وضع في القفص شجرة يابسة، فما كان من القرد إلا أن تسلق الشجرة وقطع غصناً من أغصانها استعمله بدلاً من العصا كأداة يحصل بها على الموزة.

ومعنى هذا أن الفرد استفاد من خبرته السابقة. أو بعبارة أخرى إن أثر الخبرة السابقة انتقل إلى خبرة جديدة.

- إن التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس على أساس إدراك عناصر منفصلة. فإن تحليل السلوك أو الخبرة إلى عناصر لا شك أنه مضل ويفقد الشيء صفته العامة. ويمكن استغلال هذا المبدأ في نواح كثيرة، في تعلم اللغات، فنبدأ في العبارة والكلمات بدلاً من المقاطع والحروف، وكذلك في حفظ المحفوظات، فقد ثبت أهمية الطريقة الكلية في الحفظ على الطريق الجزئية.
- إن الإدراك المباشر أو ما أطلقت عليه مدرسة الجشطالت استبصاراً عامل هام يساعد المتعلم على سرعة التعلم وفهم المشكلة المعروضة عليه في سرعة ويسر، ويحسن قبل أن يقوم المتعلم بمحاولات لتعلم موضوع ما، أن يحاول أن يفهم بصفة عامة طبيعة هذه المشكلة والعلاقات التي تربط أجزاءها والهدف الذي يحققه التعلم من حلّها.

ونستطيع أن نوضح ذلك بمثال من حفظ الشعر: يتعذر على أي تلميذ أن يتذوق قطعة من الشعر دون أن يفهم أولاً المعنى العام لهذه القطعة: ولا شك أن هذا الفهم يساعده على تعلمها ودراسة تفاصيلها وكل ما يتصل بكاتبها والظروف التي كتبت فيها. أما إذا بدأ المعلم بتلك التفاصيل تاركاً المعنى العام. فإن هذه التفاصيل ستعوق دون شك فهم التلميذ للقطعة الشعرية.

وهذا ما يحدث فعلاً في بعض المدارس، نجد أن مدرس المحفوظات يبدأ درسه في الحديث عن الشاعر الذي كتب القطعة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى شرح معاني المفردات الصعبة والتراكيب اللغوية، مع الإفاضة في علم العروض والأوزان. ويحسن تأجيل هذه التفاصيل حتى يستطيع التلميذ تذوق القطعة الشعرية من طريق فهم المضمون العام.

ويحدد الفهم العام لموضوع ما، شرطين أساسيين: النضج والخبرة. فإذا لم يتوفر هذان العاملان، أصبح التعلم عن طريق الاستبصار عديم الجدوى.

إن المبادئ التي توجه ظاهرة الاستبصار التلقائي في التعلم هي:

أولاً: إن الكائن الحي ينمو ويتطور عن طريق محاولة حل المشكلات. ولا شك أن أمثال هذه المحاولات تكسب الكائن الحي خبرة ومرونة تساعدان على استبصار المشكلات المقبلة.

ثانياً: إن عملية الاستبصار لا تكون مجزأة، بل تكون شاملة لجميع العلاقات التي يتضمنها الموضوع المراد تعلمه.

لقد تركت نظرية الجشطالت على التعلم والتعليم بشكل خاص أثراً واضحاً ومباشراً ومعظم هذا الأثر يتمثل في النصائح القائلة بضرورة التعرف بطريقة معقولة، وأن يظل الإنسان منفتحاً على الطبيعة الداخلية للأشياء وألا يقوم بفرض قواعد تحكمية لا معنى لها ومساعدة المتعلم على تنمية الاستبصار فيما يتعلمه.

ولما كان التعلم لموقف ما مرتبطاً بالطريقة التي ندرك بها ذلك الموقف فلا بد من بذل الجهود من أجل تقديم المواد التي يراد تعلمها بطريق تظهر بنيتها الداخلية بكل وضوح وتجعل المواد التعليمية قابلة للفهم فهماً مباشراً قدر الإمكان. ويستطيع المعلم في هذه الحالة أن يوضح الجوانب البنيوية الأساسية لتلك المواد ويستطيع مساعدة المتعلمين على التعرف على ما هو أساسي وما هو هامشي، ولا بد من تشجيع المتعلم على إدراك صلب الموضوع وكيفية ترابط مكوناته المختلفة ترابطاً داخلياً. كما أن توضيح أوجه الشبه بين المادة التعليمية الجديدة وما سبق للمتعلم تعلمه من شأنه أن يساعده على تنمية مفهوم أوضح ومناسب عن ماهية المادة الجديدة. ولما كان التعلم غالباً ما ينطوي على إعادة التنظيم فإنه ينبغي على المعلم أن يساعد المتعلم على الانتقال من الانطباع السابق الغامض غير الواضح

للموضوع المراد تعلمه إلى مفهوم جديد يضع في الحسبان جميع الجوانب اللازمة ويسمح للمتعلم بتكوين صورة ذات معنى عن المادة المراد تعلمها. وبما أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي يعطي طبيعة الشيء المراد تعلمه وبنيته ما يستحقانه فلا بد من الابتعاد عن تدريبات التكرار الآلي إذا أردنا التوصل إلى تفسير ذي معنى للسبب الذي يكمن وراء كون الأشياء على ما هي عليه.

ولما كانت إحدى الوسائل الفعالة في تجنب الأخطاء الغبية تتمثل في تنمية الاستبصار الواضح لدى الأولاد فينبغي على المعلم ألا يؤكد على الإجابة الصحيحة وإنما على الطريقة الصحيحة في إعداد الإجابة، كما ينبغي أن يكون الهدف من النشاطات في الفصل تنمية الفهم وليس الترديد الببغائي للإجابات الصحيحة التي تم تحديدها بصورة تحكمية. وإذا ما حقق المتعلم التبصر فإن التعلم داخل الصف يصبح أكثر متعة وأكبر أثراً ويمكن نقل أثره نقلاً مباشراً إلى مواقف الحياة خارج المدرسة ويمكن الاحتفاظ بها مدة أطول. وما دام الهدف من التربية اكتساب المعرفة التي يمكن استخدامها خارج غرفة الصف فلا بد من توجيه التعلم نحو تحقيق هذه المعرفة التي يمكن نقلها إلى المواقف الجديدة. لذا، يجب تشجيع الفهم الحقيقي والابتعاد عن الحفظ الآلي والتكرار الببغائي الذي يعد بديلاً سيئاً للفهم.

ولما كان التعلم عن طريق التبصر عملية ممتعة والتوصل إلى فهم شيء ما خبرة مرضية إرضاء ذاتياً في حد ذاتها فإن المكافأة الخارجية أمر غير ملائم في العادة وليس ثمة داع للمعززات الخارجية إذا ما أريد للعملية التعليمية أن تأخذ مجراها الطبيعي.

3-3-4 التعلم من خلال معالجة المعلومات

يمكن أن تخدمنا معالجة المعلومات في الصف، إذ لا بد من تقديم

المعلومات بشكل يساعد التلاميذ على تذكرها فينبغي على المعلم أن:

1- يكن مبدعاً بمعنى استخدام أكثر من طريقة في تقديم المعلومة وحبذا إن كانت هذه الطرق جاذبة للطلاب.

2- يكسر جمود الوقت، ذلك بتنويع أساليب التدريس (المحاضرة – العمل الزمري – حل المشكلات – طرح الأسئلة – استشارة الطلاب – ربط المعلومات بالواقع).

3- يعلم الطلاب إستراتيجيات للحفاظ على المعلومات.

4- يشجع الطلاب على إعادة المعلومات بشكل فردي (داخل أنفسهم – أو بصوت مرتفع).

5- يربط المعلومات الجديدة بالتعليم السابق.

6- تشجيع الطلاب على تنظيم المعلومات في مجموعات ذات معني.

7- يقدم المعلومات بشكل منظم حتى تسهل تنظيمها في الذاكرة (ضرورة التحضير).

ومن فنون تقوية الذاكرة:

1- اللفظة الأوائلية.

2- طريقة المواقع. وذلك بتشكيل مجموعة من المواقع المألوفة والتي يمكن استخدام صورة ذهنية لها.

3- الكلمة المفتاح وهي أحد الأساليب المستخدمة في تنظيم المادة المتعلمة من أجل تيسير تعلمها واستدعائها، وتستخدم في اللغات مثل ربط كلمة بالإنجليزية بأخرى من العربية قريبة لها في اللفظ.

ولا بد وأن يمتلك المعلم مهارات استثارة الطلاب نحو عملية التذكر، ومن مثيرات التذكير:

1- المعنى الإجمالي للموضوع قد يكون مثيراً لتذكير بعض أجزائه، فتذكر

الحصار مثلاً يكون مدعاة لتذكر تفاصيل دقيقة في هذا الموضوع.

2- العنوان أحد المثيرات الهامة للتذكر فعنوان النكبة مثلاً أو موقعة نهاوند أو الإسراء والمعراج يكون سبباً للتذكير.

3- المعنى الجزئي فتذكر معلومة ما قد تسهم في تذكر معلومة مرتبطة بها.

4- الارتباط الزماني والمكاني.

والجدير بالذكر أن من أهم عوائق التذكر التي يجب على المعلم التخلص منها هي: الحالة الانفعالية، الشعور الذاتي بالنقص وعدم الثقة، وتشتت الانتباه.

3-4 العوامل المؤثرة في التعلم:

تعد عملية التعلم من العمليات البيولوجية والاجتماعية الشديدة التعقيد، ذات الوجوه المتعددة، المتداخلة والمتشابكة، الكثيرة العناصر والمكونات. ومن الأسباب المسؤولة عن مدى تعقدها، كثيرة العوامل المؤثرة فيها، وتعدد الشروط المساعدة على سلامة نموها وجريانها، وارتفاعها من جهة، والمعرقلة لانطلاقتها واستمرارها والمؤدية بالتالي إلى اضطرابها وتدهورها من جهة أخرى.

ومن بين العوامل الهامة المؤثرة في التعلم العوامل التالية: النضج، الحاجات، الدوافع، الاستعداد، القدرات العقلية، الخصائص الانفعالية، الممارسة والخبرة، التنظيم، مستوى الطموح، التعزيز، والتغذية الراجعة.

3-4-1 العلاقة بين التعلم والنضج:

هناك علاقة بين التعلم والنضج فكلاهما عبارة عن نمو، غير أنه مع شيء من التحليل تستطيع الاختلاف بينهما في الأمور الآتية:

1- إن التعلم عبارة عن تغيير يحدث نتيجة لنشاط يقوم به الكائن الحي، أما النضج فهو عملية طبيعية متتابعة، تقدمية، تحدث حتى في

الحالات التي تكون أعضاء الجسم في حالة خمول تام كالنوم مثلاً.

2- إن النضج عملية نمو مستمر تحدث دون إرادة، هي عملية تأتي من الداخل وتعتمد اعتماداً نسبياً على تأثير شروط المثير الخارجي كالتدريب مثلاً.

3- إن التعلم يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الفرد تميزه عن غيره، بينما يوجد النضج بمظاهره المختلفة عند جميع الأفراد العاديين من الجنس البشري كما أنه يظهر في نفس العمر وعلى نحو مماثل في الأولاد العاديين بالرغم من اختلافهم في الظروف التي ينشأون فيها ويتأثرون بها.

وبالرغم من أن هناك فروقاً بين التعلم والنضج، إلا أن العلاقة بينهما قوية. فالتعلم يعتمد كثيراً على النضج العضلي والعقلي. وهذا يفسر لنا أسباب الفشل الذي يتعرض له الكثير من الصغار والأولاد الذين يجبرهم آباؤهم على تعلم أمر من الأمور، يحول بينهم وبين تعلمه نقص في القدرة العقلية أو الحركية. ولكن الآباء لعدم معرفتهم عامل النضج أو عدم تقديرهم يرمون بأطفالهم في هذا الخضم، فلا يلبثون أن يصابوا – في طفولتهم المبكرة – بالتأخر والشذوذ. ولو تدبر هؤلاء الآباء لعرفوا الحقيقة وهي أنه من العسير على صغارهم تعلم ما يطلب منهم تعلمه وهم في هذه السن. وأنهم لو تركوا هؤلاء الأولاد حتى يتقدم بهم الزمن قليلاً لوجدوا أن ما كان لديهم صعباً مستحيلاً أصبح ميسوراً.

3-4-1-1 النضج الجسماني والعضلي:

يعتمـد التعلـم اعتـماداً كليـاً عـلى النمـو، بمعنـى أن التعلـم لا يتـم دون أن يقابـل ذلـك تقـدم في عمليـة النمـو، وهـذا مـا يدعونـا إلى القـول بـأن التعلـم والنمـو عامـلان متداخـلان يؤثـر كل منهـما في الآخـر. ذلـك لأن النمـو ومـا يصحبـه مـن نضـج

شرط أساسي من شروط التعلم، إذ به يكون التمرين والتدريب، وبدونه لا يكون لهذين أثر فعال في اكتساب أية مهارة أو خبرة. والأدلة على ذلك واضحة جليَة في النواحي الحركية والعضلية، ولنأخذ مثلاً ضبط عملية التبول عند الأولاد، فإن كل المحاولات التي تقوم بها الأم لتعليم الطفل وتعويده على التحكم في هذه العملية أثناء النهار، تذهب سدًى، ذلك لأن الأبحاث النيورولوجية المتصلة بهذا الموضوع أثبتت أن ذلك الجزء من اللحاء الذي يتحكم في المثانة لا يكتمل نضجه بحيث يستطيع أداء وظيفته إلا فيما بين الشهر التاسع والثاني عشر من حياة الطفل. وما يقال عن التبوُّل يقال في كثير من الأمور الحركية كالزحف والقبض الإرادي على الأشياء وتسلق درجات السلم، واستعمال اليد للوصول إلى الأشياء، فكل هذه وغيرها أمور تحتاج أولاً إلى درجة من النضج العضلي، ولن يكون للتمرين أو التدريب أو التشجيع أي أثر فعال ما لم يكتمل هذا النضج من الناحية العضلية.

وقد أثبتت الدراسات ما يلي:

1- إن التدريب في المراحل المبكرة يكون أقل أثراً منه في المراحل المتأخرة.

2- إن النضج العضوي ذو أثر فعال في اكتساب القدرات الحركية.

3- إن عامل النضج وحده غير كاف لعملية التعلم، ويجب أن يشترك معه عامل آخر هو التمرين.

3-4-1-2 النضج العقلي:

لا شك أن العلاقة وطيدة بين العمر الزمني، والقدرة على التعلم إذا كان الترقي العقلي للطفل سائراً في طريقه الطبيعي، فهناك نوع من الترابط التقدمي بين العاملين، ولهذا يسهل علينا ان نقول إن النضج العقلي للطفل في الرابعة أقل منه عندما يبلغ السن العاشرة مثلاً.

ويمر نمو الطفل في مراحل وأدوار مختلفة يمتاز كل منها بخصائص

وصفات خاصة. فالطفل مثلاً بعد الميلاد مزود بالقدرة على الاستجابة للمؤثرات التي تستقبلها حواسه المختلفة، كالسمع والبصر والذوق واللمس. فإدراك الطفل في سني المهد وما بعدها بقليل إنما هو إدراك حسي، قائم على إدراك الموضوعات المرئية والسمعية واللمسية التي توجد في مجاله الإدراكي، دون أن يربط بين السبب والمسبب أو بين العلة والمعلول، فإذا ما عرضنا على الطفل في الثالثة من عمره صورة المنزل الهولندي - وهي فقرة في اختبار (بينيه) في الذكاء، نجد أن في استطاعته أن يعدد عناصر الصورة منفصلة، فيقول أرى امرأة، كرسياً، طفلاً، منضدة، طعاماً، ولكنه يتعذر عليه إدراك ما في الصورة من علاقات سببية أو مكانية، فلا يستطيع أن يقول مثلاً إن المرأة غاضبة لأن الطفل يبكي، أو إن الطعام موجود على المائدة، إذ في الأول علاقة سببية وفي الثاني علاقة مكانية. والطفل في الثالثة لا يستطيع إدراك ذلك لقصر نضوجه العقلي، ولكنه حين تتقدم به السن يصبح في مقدوره إدارك مثل هذه العلاقات البسيطة، ومعنى هذا أن عملية التعلم مرتبطة بنمو الطفل العقلي.

3-4-1-3 الاستعداد للتعلم المدرسي:

إن الاعتقاد بأهمية وصول الطفل إلى مستوى معين من النضج، وبلوغه سناً محددة، كعلامة لتحقق هذا المستوى، كي يكون مستعداً لمباشرة التعلم في المدرسة الابتدائية، يتطلب تنظيم البيئة من حوله، بحيث يضمن له هذا التنظيم استيعاب الخبرات التي تقدمها المدرسة، وفق معدل نموه وتبعاً لإمكاناته وقدراته. ولعل تأكيد العلماء على ضررة وصول الطفل إلى مستوى معين من النضج في نموه، لتجعله مستعداً للتعلم المدرسي، مرده إلى الطفل المستعد بالمقارنة مع الطفل غير المستعد، يغلب عليه أن يبدأ تعلمه بثقة أكبر، ويحقق نجاحاً مضطرداً في عمله وتكيفه المدرسي من جهة، ويقل من احتمال تعرض جهوده التعليمية

للإخفاق من جهة أخرى، أي أن الطفل المستعد يكون قادراً على تعلم كمية أكبر من المعلومات والمهارات والاتجاهات في أقل زمن وجهد ممكنين، مع إحساس بالرضى والاستمتاع في الوقت نفسه.

تجدر الإشارة إلى أن الاستعداد للمدرسة ينبغي ألا يفهم منه، أنه مجرد التهيؤ والرغبة والإقبال على التعلم فحسب، إنه يحتاج بالإضافة إلى ما ذكر حاجة أكيدة إلى توافر بعض القابليات والقدرات والخبرات التي تؤلف أساساً ضرورياً وشرطاً لابد منه لبلورة الاستعداد والتعبير عن إداءات أو إنجازات قابلة للملاحظة، والقياس. وعلى هذا يكون الطفل مستعداً للتعلم المدرسي إذ بلغ درجة من النمو الجسدي والعقلي الاجتماعي والانفعالي والشخصي، تؤهله للالتحاق بالصف الأول ابتدائي، ومواصلة تعليمه وتعلمه بسهولة نسبية وبدون صعوبات تذكر، ومن بين الأسس التي اعتمدها العلماء لتشخيص وتحديد مدى الاستعداد الأسس التالية: الأساس الجسمي – الحركي، الأساس العقلي، الأساس الاجتماعي، الأساس الانفعالي.

أ- **الأساس الجسمي الحركي:** يقصد به وصول النمو التشريحي والفيزيولوجي والمورفولوجي والحركي للطفل إلى مستوى معين من النضج، مع توافر درجة من السلامة العضوية، وعدم وجود عيوب أو قصورات أو انحرافات أو تشوهات جسدية ذات تأثيرات هامة، مما يوفر المقدمات والأسس اللازمة لمباشرة عمله المدرسي. ويدخل في عداد ذلك التغيرات البنيوية والشكلية التي تطرأ على الجهاز العظمي- العقلي، وبخاصة العمود الفقري، والعضلات الكبيرة والدقيقة، وأعضاء الحس والحركة ولا سيما ما يتصل منها بالقراءة واستخدام أدوات الكتابة والرسم والأشغال، والأجهزة الداخلية مثل: جهاز الدوران والتنفس، والجهاز الغددي وغيرها، وعلى

الدماغ ونصفي الكرتين المخيتين، والأجزاء الأمامية منها بخاصة، ذات الصلة بالنظام الإشاري الثاني. وكذلك التغيرات المتعلقة بعمليات التنبيه والكف، والتوازن والتحكم في الجهاز الحسي – الحركي. وهذه التغيرات وسواها تكون الأساس الفيزيولوجي لبروز سلسلة من خصائص الشخصية لدى الطفل تمكنه من تلبية المطالب المدرسية والاستجابة لها بكفاءة ونجاح. ولقد تم تصنيف أنماط النمو الجسدي لدى الإنسان. نمط طفل ما قبل المدرسة، نمط طفل المدرسة الابتدائية، نمط طفل ما قبل البلوغ، نمط المراهق، نمط الراشد. بالنسبة لنمط طفل المدرسة اشتمل على وصف شامل ودقيق لخصائصه الجسمية من خلال مقارنتها بخصائص طفل ما قبل المدرسة من جهة، وبخصائص جسد المراهق أو الراشد من جهة أخرى.

لقد أظهرت البحوث التي أجراها العلماء أن العلاقة عكسية بين القصور الجسدي والمرض والنقص الغذائي والاستعداد للتعلم. كما بينت بحوث أخرى أن الاضطرابات الجسدية على اختلافها كانت مصحوبة بانخفاض ملحوظ في الاستعداد للتعلم وفي التحصيل الدراسي. إضافة إلى أن الخلل العضوي والمرضي وسوء التغذية وسواها تترافق في كثير من الأحيان مع شروط اجتماعية واقتصادية وثقافية معينة.

ب- يأتي في رأس قائمة المؤشرات الدالة على تهيؤ الطفل وجاهزيته للتعلم المدرسي، وجود درجة من الذكاء، سواء أكان على شكل قدرة عقلية عامة، أو على شكل قدرات عقلية خاصة أو طائفية، مثل: القدرة اللغوية، القدرة الرياضية، القدرة المكانية، القدرة العملية،

القدرة التذكرية. لأن الذكاء هو العامل المشترك، بين كل مجالات التعلم، والمهمات العقلية الخاصة بها. فهو يقع على عاتقه النهوض بتلك الأعباء والواجبات التي تقدمها المدرسة، وهو الذي يمكن صاحبه من الاستفادة من كل ما تقدمه من خبرات وأنشطة، إضافة إلى أنه القدرة التي تجعل تذكر وخزن ورصيد الممارسات والخبرات المتراكمة في الميدان العقلي واسترجاعها أمراً ممكناً.

إن المدرسة الابتدائية المعاصرة، لا تبدأ عملها مع الأولاد الصغار القادمين إليها لأول مرة من الصفر، وإنما تأخذ بالحسبان أن هؤلاء الأولاد يأتون ولديهم اهتمامات معرفية جدية، وحب استطلاع أصيل، وقدر من المعلومات والمهارات والتصورات والمفاهيم الأولية، كما لديهم انتباهاً وإدراكاً، وتخيلاً، وذاكرة وتفكيراً ولغة. وأنها جميعها وصلت إلى درجة من النمو تتيح وبصورة منظمة، ملاحظة الأشياء والظواهر والأحداث الطبيعية والاجتماعية، وتعيين خصائصها، وتمييز ما هو جوهري وما هو ثانوي فيها، والقيام بنوع من المحاكمات المنطقية، والتوصل إلى استنتاجات، انطلاقاً من استخدام العمليات العقلية مثل: التحليل، والتركيب، والمقارنة، والتصنيف وسواها. أي ان الطفل لا يستطيع تلبية متطلبات العمل المدرسي العقلية أثر مباشرته إياه إلا إذا كان مستعداً يمتلك انتباهاً نامياً ولاسيما انتباهاً إرادياً يمكن التحكم به وتوجيهه، بحيث يضمن التركيز على موضوعات التعلم والانصراف عن كل ما عداها في الوقت نفسه. وتعقب المسائل الدراسية ومتابعتها، والإصغاء إلى المعلم، وملاحظة ما يصدر عنه من تصرفات وسلوكيات، واعتبار ذلك كله نماذج ينبغي الاقتداء بها ومحاكاتها داخل المدرسة

وخارجها. إن المستوى المتطور من الاستعداد العقلي لدى الطفل لا يتم الوصول إليه بصورة تلقائية، أو نتيجة لمرور الزمن، بل هو نتاج العمل المخطط والمنظم على امتداد فترة ما قبل المدرسة للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل وطريقة تفاعله معها سواء في المنزل او الروضة أو سواهما.

ج- **الأساس الاجتماعي:** إن تحول الطفل إلى تلميذ في المدرسة الابتدائية يعدّ نهاية لطفولة ما قبل المدرسة، وبداية لمرحلة جديدة من حياته. وتتميز المرحلة الجديدة بتغير مكانته الاجتماعية بين أفراد الأسرة وبين الأتراب والرفاق وفي المجتمع. لأن هذه المكانة تمنحه حقوقاً لم يتمتع بها في السابق، وتلقي على عاتقه واجبات ومسؤوليات لا عهد له بها من قبل تدفعه إلى الانتباه إلى جماعات الأتراب، وإقامة علاقات مع أناس مختلفين جداً من حيث خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والتمسك بمعايير وقيم معينة، إلى جانب أنها ترغمه على أن يقوم بكل ما يكلفه المعلم به، وأن يسلك اللوائح المدرسية رغب في ذلك أم لم يرغب. ولا يستطيع الطفل الصغير أن يؤدي الأدوار المختلفة المنوطة بهذه المكانة الاجتماعية الجديدة، دون أن يكون بحوزته خبرات اجتماعية متنوعة، مع إحساس بروح الزمالة أو الجماعة، ورغبة صادقة في تكوين علاقات حميمة مع الرفاق إلى جانب ثقة واقتناع لا يتزعزعان في صحة أفكار المعلم وسداد آرائه.

إن توافر الاستعداد الاجتماعي لدى الطفل أمر في غاية الأهمية لأن له علاقة وثيقة بمواقف الطفل من المدرسة، وما يدور فيها من أحداث وأنشطة. وله صلة قوية بنجاحه أو فشله في التحصيل

الدراسي. كما له ارتباط عال بمدى سعادته أو شقائه، تكيفه أو سوء تكيفه مع طراز الحياة الجديدة.

د- **الأساس الإنفعالي:** يقصد بالاستعداد الانفعالي للتعلم المدرسي، وصول الطفل إلى درجة من النضج الانفعالي تمكنه من الابتعاد عن أسرته بعض الوقت، والتكيّف مع العلاقات الجديدة السائدة في المدرسة. ويتجلى الاستعداد الانفعالي لدى الطفل في تقبله للمدرسة كوسط اجتماعي وفي الانضباط الانفعالي الذي يظهره في مواقف التعلم المختلفة، والتي تعد تحدياً لقدراته، واختباراً لأبعاد شخصيته النامية. وينبغي لهذا النوع من الاستعداد أن يتكون ويتطور قبل قدوم الطفل إلى المدرسة، إذا قامت الأسرة والأمر في المقام الأول بتدريب الطفل منذ طفولته الباكرة على الاستقلال وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، والتعاون مع أفراد الأسرة الآخرين، بالإضافة إلى تقديم معلومات عن المدرسة وما تتيحه من فرص للعب والاستمتاع، وللمعرفة والاطلاع وعما يمكن أن يحدث فيها من إزعاجات ومنغصات أحياناً نتيجة التقصير بالواجبات والإخلال بالنظام بلغة مناسبة، يفهمها الطفل ولا يشعر معها بالخوف والتهديد، بل بالعكس تجعله يتوق إلى الذهاب إليها، وينتظر بلوغه السن المدرسية بفارغ الصبر. وعندئذ لا يفاجأ، ولا يعاني من القلق غير السوي عند انتقاله من المنزل أو الروضة إلى المدرسة.

3-4-2 الدوافع التي ترتبط بالتعلم:

ويهمنا أن نتعرف على الدوافع التي تتعلق بصورة مباشرة بموضوع التعلم وأهمها:

3-4-2-1 دافع حب الاستطلاع:

تشير الملاحظات الدقيقة وتؤكد الدراسات العلمية أن الإنسان محب للاستطلاع بطبيعته. وهذه الأبحاث تقدم لنا منطلقاً لتوجيه عملية التعلم واستغلال هذه الحاجة. إن الإنسان يسعى إلى القدرات الجديدة وأنه يستمتع بتعلم الجديد ويشعر بالرضى عندما يقوم بحل مشكلة ما أو يقوم بتطوير مهارات ما. أي عنصر الجدة في أي شيء هو يثير فضولنا للاطلاع عليه.

إن عنصر الجدة هام جداً لإثارة حب الاستطلاع عند الإنسان. وإثارة هذا الدافع يعد عملاً أساسياً للتعلم والإبداع والصحة النفسية. وقد تتمثل الجدة في المثيرات الحادة والملوّنة والمركبة وغريبة الشكل. كما تتأثر درجة الجدة بخبرات الإنسان السابقة فتزيد من حب الاستطلاع لديه أو تجعل الأمر مألوفاً بسرعة أكبر قد تؤدي إلى الملل. كما أن المثير الجديد قد يثير فينا حب الاستطلاع أكثر فيما لو ارتبط بحاجة أخرى نرغب في تلبيتها. إن الجدة تضيف معلومات جديدة إلى معارفنا السابقة، وتعد هذه المعارف الجديدة مثيرات جديدة لاستثارة فضولنا من جديد إلى استطلاع امور أخرى جديدة، ولهذا الأمر بالذات يتصل هذا الدافع بالتعلم اتصالاً وثيقاً إذا ما أوليناه الرعاية المناسبة وقمنا باستغلاله لتحقيق مستوى راقٍ من التعلم. فإثارة الحيرة حول ما هو مألوف ودرجة إحساس المعلم، وتوجيه الأسئلة غير المتوقعة حول موضوع مألوف جداً، وإيجاد نوع من المفاجأة البسيطة، والتنويع في الأسلوب باستمرار، وتوجيه الأسئلة عوضاً عن عرض المعلومات، وخلق فرص مناسبة للتداعي الحر لذكر الأفكار التي تتبادر إلى الذهن وتزويد التلميذ بالخبرات العملية والممتعة باستمرار. كل ذلك يثير في التلميذ حب الاستطلاع، ويزيد من الاهتمام بالمادة الدراسية، ويسهم في تعلم المزيد حول الموضوع. إلا أنه يجب ملاحظة أنه إذا كانت الجدة تامة أو غريبة إلى درجة كبيرة أو عرض المثير بصورة مفاجئة جداً وبصورة غريبة فقد يستثير ذلك

الخوف أو الإحجام عند الإنسان، وبالتالي يؤدي إلى عكس ما كان مرجواً منه.

إن سلوك حب الاستطلاع يمكن أن يظهر من خلال أنماط السلوك التالية:

1- رد الفعل الإيجابي نحو العناصر الجديدة كأن يتحرك نحوها ويعبث بها.

2- إظهار الحاجة والرغبة في معرفة المزيد عن نفسه وكل ما هو حوله.

3- المثابرة على عملية الفحص والتطلع إلى الأشياء لاكتشاف السر فيها.

3-4-2-2 دافع المعالجة والاكتشاف:

إن هذا الدافع يتأثر بشكل أو بآخر بالتشبع الذي يصل إليه عندما يفتر النشاط بشكل تدريجي وعندما تبقى الأشياء فترة في متناوله. وقد يكون هناك تفسيرات أخرى مثل المحافظة على مستوى أمثل من الإثارة أو وجود ترابط في الخبرات بين الاكتشاف والمعالجة، وزيادة المعرفة عن البيئة المحيطة بالإنسان تدفع به دوافع لا شعورية ذات تأثير كبير إلى الوصول إلى شكل من أشكال التكيف.

3-4-2-3 دافع الاستثارة الحسية:

تسعى الكائنات الحيّة إلى تجنب الاستثارة البيئية الزائدة، وكذلك التوتر الزائد فبعد جهد العمل وضوضاء النهار نبحث عن الراحة والهدوء، ولكننا سرعان ما نمل الراحة ونبدأ في البحث عن المثيرات مرة أخرى.

إن الاستثارة الحسية ضرورية للفرد الذي يتأثر بالمحيط الذي يعيش فيه ويقدم له عدداً من الاستثارات مختلفة القوة والضعف. ويبدو أن الإنسان يبحث عن مستوى مناسب منها يقدم له معلومات حسية تلبي عنده عدداً من الميول والدوافع الأخرى الأضعف بروزاً في وقت ظهور حركة دافع الاستثارة مثل دافع حب الاستطلاع ودافع الاكتشاف. فأعضاء الحواس عند الفرد ينبغي أن تعمل

باستمرار لتقدم له المزيد من المعلومات الحسية التي تعيد له التوازن الحيوي. وقد تدفع بعض الاستثارات الحسية الإنسان أو بعض الناس إلى طلب المزيد من الاستثارة. وهي عند بعضهم الآخر تؤدي إلى طلب إيقاف هذه الاستثارة. وينبع ذلك من التكوين النفسي للفرد ودرجة الإثارة ونوعها. وإن حالة الحرمان الحسي تؤدي إلى نقص تدفق المعلومات إلى الفرد وبالتالي إلى اختلال توازنه الحسي، مما يؤدي إلى حالات اضطراب وقلق وانفعال مرضي ولعلّ أهم التجارب التي أجريت في هذا الميدان هي تلك التجارب التي وضع فيها عدد من الطلبة في جو منعت فيه حواسهم عن الاتصال بالبيئة إلا خلال الطعام والإخراج، وبعد يومين أو ثلاثة رفض المشتركون الاستمرار في التجربة وقد أفادوا أنهم كانوا يرون أشياء لا وجود لها وأنهم فقدوا إحساسهم بالزمان والمكان وأنهم كانوا غير قادرين على التفكير أو التركيز لفترة من الوقت، ولوحظ عندهم تدن واضح في القدرة على حل المشكلات.

إن أفضل درجة من الاستثارة الحسية لدى الإنسان هي الدرجة المتوسطة التي تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن. وإن مصدر الاستثارة قد يكون خارجاً مثل المثيرات الطبيعية الموجودة حولنا من أبنية وآلات وطبيعة جذابة وحركة دائبة في النهار.

وقد يقدم الناس من حولنا بعض الاستثارات الحسية عندما تشاركهم في أعمالهم ومناسباتهم وقد يكون مصدر الاستثارة داخلياً مثل الأفكار والمشاعر والرغبات والحاجات عند الفرد ذاته.

3-4-2-4 دافع الإنجاز والتحصيل:

يعرّف الإنجاز بأنه الأداء في مستوى محدد للامتياز والتفوق أو هو ببساطة الرغبة في النجاح وتجنب الفشل «إنه السعي والاجتهاد من اجل تحقيق مستوى

من الدرجات المتقدمة في سلّم النجاح التي تدعمه اتجاهات المجتمع وقيمه». ولقد أوضحت الدراسات العلمية ان توافر أخلاقيات الإنجاز لمجتمع ما يرتبط بنموه وازدهاره الاقتصادي. فالتوجه الإنجازي المميز للأفراد كشخصيات إنجازية ولمجتمعاتهم كمجتمعات إنجازية يكمن وراء توظيف طاقات الأفراد للقيام بأعمال متقدمة، حيث تتدعم هذه الأعمال على أساس نتائج الإنجاز. كما يرتبط هذا المستوى الدافعي بما يحفز الفرد إلى التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات. أي أن يكون الفرد منتجاً ومبدعاً ويقوم بأعمال وتصرفات مفيدة وذات قيمة بالنسبة له وللآخرين وأن يحقق إمكاناته ويترجمها إلى حقيقة واقعة. وقد لقيت دراسة دافعية الإنجاز من علماء النفس اهتماماً أكبر مما حظيت به الدوافع الإنسانية الأخرى.

إنه يختلف بين الأفراد كما إنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهو يشير إلى حاجة يشعر بها الفرد من داخله وتستحثه إلى الوصول إلى مستوى يلبي هذه الحاجة، وهو أيضاً ينمو في الطفولة الأولى بدءاً من القيام بالحبو والوقوف والمشي وتعلم الكلمات كذلك فهو يرتبط بالتدريب المبكر الذي يمارسه الأهل مع الطفل في جو من التقبل والدفء والحنان.

فقد أشارت الدراسات حول من تميزوا بدافعية مرتفعة للإنجاز أن أمهاتهم كن يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت مثل وجوب ذهاب الطفل إلى فراشه وحده، وأن يلهو ويسلي نفسه بدلاً من مساعدة الآخرين، ويختار ملابسه ضمن أشياء أخرى، وغيرها من الأمور. وإن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للإنجاز والتحصيل ويعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في مواقف متعددة من الحياة ونظراً لتأثر هذا الدافع بالتنشئة فمن المنتظر ظهور فروقات واضحة بين أفراد طبقات المجتمع الواحد والثقافة الواحدة.

3-4-2-5 دافع الانتماء:

وهو من الدوافع الاجتماعية الهامة وهو يختلف عن دافع الإنجاز، بل قد يكون نقيضه أحياناً. فالشخص المنجز قد يقدم إسهامات هامة للمجتمع إلا أنه قد لا يكون على علاقة طيبة بمن يحيطون به. ويعرّف دافع الانتماء بأنه «الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر حليف، أي آخر يحب الشخص أو يشبهه والحصول على إعجاب وحب موضوعي مشحون انفعالياً والتمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له».

3-4-2-6 الدافع المعرفي:

إننا كباراً وصغاراً كثيراً ما نشعر بالسرور البالغ من ممارسة الأنشطة العقلية حين نحل الألغاز أو نقرأ القصص. وقد يكون شيوع ألعاب الكلمات أكبر دليل على ذلك. إن الرضا الحقيقي عن العمل هو في مواجهة المشكلات ومقابلة التحديات وحل المسائل الصعبة. إن الإنسان يشعر بزهو الانتصار ويقيّم ذاته عالياً عندما يفكر في مشكلة معرفية على درجة ما من الغموض ثم يجد نفسه قد توصل إلى حلها. «إن النشاط العقلي يتضمن في حد ذاته مكافآته. ومن هنا فإن الدافع المعرفي يلعب دوراً هاماً في التعلم المدرسي. ويتمثل هذا الدافع في الرغبة والمعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وقد يكون هذا الدافع مشتقاً بطريقة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة». إن تأثير البيئة المحيطة بالفرد لها علاقة وثيقة في تنمية هذا الدافع كما تلعب الخبرات السابقة للفرد دوراً هاماً في تطوره وازدياده. فالممارسات الناجحة وتوقع النتائج المشبعة واستيعاب قيم الأشخاص الهامين في الأسرة والمدرسة والمجتمع الذي يحتك به الفرد من جهة ودرجة توتر هذا الدافع من جهة أخرى ذات أثر بعيد في درجة ظهوره.

3-4-2-7 دافع التنافس والحاجة إلى التقدير:

أجريت تجربة على أداء أطفال المدرسة الابتدائية في حل مشكلات حسابية لعدد من المجموعات بعضها تحت شروط عدم التنافس والتقدير. وبعضها الآخر تحت شروط التنافس والتقدير بين أفراد الجماعة. وتوضح النتائج أن جماعة التنافس أظهرت تحسناً ملحوظاً وظلت أفضل من المجموعة الأخرى في الأداء سواء أكان مقياس الأداء هو الدقة أم عدد المسائل المحلولة.

ومن المألوف في المجتمع أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير والاحترام الاجتماعي: أي ما يتوقعه من الغير نحوه ودرجة إظهاره له مثل الاهتمام والثقة به أو الإهمال والبعد والتحفظ نحوه. فالرغبة في إشباع هذا النوع من التقدير يوجه سلوك الفرد نحو تلبية متطلبات الغير، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمته الاجتماعية الإيجابية.

إلا أنه يجب أن نؤكد أن المنافسة الشديدة والتقدير العشوائي قد تكون لها آثار ضارة في الأداء، وقد تعطل التعلم، وتؤدي إلى الإحباط والفشل. لذلك الحالات المتوسطة أكثر فائدة وجدوى لأداء تعليمي جيد.

خاتمة:

إن لكل عمل من الأعمال التي يؤديها الإنسان نهاية بعيدة واحدة وهذه النهاية يجب أن تكون الجزاء أو المكافأة على تأدية العمل. أما الاعتماد على الوسائل المختلفة للثواب كأهداف، فإنها وسائل تضعف من أهمية الهدف الذي نسعى إليه من عملية التعلم خلال أوجه النشاط المختلفة. كما أنها تعوّد المتعلم الكذب، وتبعده عن الميل أو الرغبة في الحصول على المعرفة في حد ذاتها.

إن هذه الوسائل تميت الأهداف والمثل العليا، كما أنها تعتبر دوافع ذات تأثير سيء في وقتنا الحاضر، لأنها تفقد الرغبة الذاتية الداخلية وحب المغامرة والاستطلاع. كما تجعل الذكاء يقف عند حد لا يتعداه، فتقل قدرة الفرد على الابتكار.

إن فكرة الثواب والعقاب هي فكرة تقوم على كبت حرية المتعلم ونشاطه الذاتي. إن كل ما نبغيه عندما نعلم طفلاً ما، أن يكون التعلم هو ثوابه الوحيد الذي نهدف إليه، وإلا فسوف لا يكون للتعلم فائدة، بل تكون النتيجة: خلق عقلية محدودة وتفكير ضيق.

الفصل الرابع

نظريات إرشادية

المقدمة

النظرية هي نموذج أو إطار أو نسق يحدد بين جنباته الجوانب المعرفية وما يلحق بها. وقد يدور تساؤل حول ماهية النظرية وما أهميتها بالنسبة للمرشد أو المعالج. ولكن أولاً علينا أن نحدد معنى الإرشاد وماذا يعني العلاج النفسي وما هي العلاقة التي تجمع بينهما إذ ينظر إليهما على أنهما يشتملان على موضوع واحد وإن اختلف المسمى.

_ **تعريف الإرشاد:** ينتسب الإرشاد إلى علم النفس التطبيقي، كما أنه يقع بشكل أوسع في مجموعة من التخصصات التي تهدف إلى مساعدة الناس في مواجهة مشكلات ومواقف الحياة، وتعرف بتخصصات «مهن» المساعدة. وهذه المهن تشترك في الخصائص التالية:

1- تفترض ان السلوك له سبب وأنه من الممكن تعديل هذا السلوك.

2- تشترك في الغاية التي تسعى لتحقيقها وهي مساعدة المستفيدين على أن يصبحوا أكثر فاعلية وأكثر تكاملاً من الناحية النفسية.

3- تستخدم العلاقة (بين المتخصص والمستفيد) كوسيلة أساسية لتقديم العون.

4- تؤكد على أهمية الوقاية.

5- تقوم على أساس من تدريب متخصص.

«الإرشاد يركز بشكل أكبر على التخطيط المنطقي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والمساندة في مواجهة الضغوط التي تطرأ على الحياة اليومية للأشخاص العاديين (الأسوياء)، ومن ثم فإن الإرشاد ذو أمد قصير في الأداء، ويتحدد بشكل كبير بما يفعله المرشد وبدوره ومهاراته».

تعريف العلاج النفسي: العلاج النفسي نوع من معالجة المشكلات ذات الطبيعة الانفعالية، حيث فيها يعمل المعالج وهو شخص متدرب تدريباً دقيقاً على تكوين علاقة مهنية مع المريض، وذلك بهدف إزالة أو تعديل أو تأخير الأعراض الموجودة، وتعديل السلوك المضطرب والنهوض بالنمو والتطور الإيجابي للشخصية.

«العلاج النفسي هو عملية إعادة تعليم للفرد، وإن أهداف العلاج النفسي هي مساعدة الفرد على اكتساب إعادة تنظيم إدراكي وأن يدمج الاستبصارات الناتجة في سلوكه اليومي، وأن يحيا مع المشاعر المركزة التي نشأت من خبرات الماضي المؤلمة. كما يجري تعديلاً على الدفاعات الموجودة بحيث يحصل على إعادة التوافق. وبذلك فإن العلاج النفسي يركز على كثافة وطول مدة العمل مع الفرد، كما أنه يهتم بشكل أكبر بإزالة الظروف الباثولوجية (المرضية)».

وللعلاج النفسي أربع خصائص أساسية هي:

1- إن العلاج النفسي هو لمراجعة المواد التعليمية وإعادة تعلمها.

2- إن العلاج النفسي يساعد على تنشيط نمو خبرات جديدة ذات أهمية انفعالية.

3- توجد علاقة علاجية ذات مواصفات خاصة.

4- إن كثيراً من الناس لهم دافعية وتوقعات معينة. والأمل يحدوهم في ان العلاج سيساعدهم في حل مشكلاتهم.

العلاقة بين الإرشاد والعلاج النفسي:

إذا عدنا إلى تعريفات الإرشاد والعلاج النفسي، فإن التشابه بينهما يبدو واضحاً. فكلاهما يعتمد على بيئة المقابلة وعلى المحادثة والكلام كجوانب أساسية في عمل المرشد أو المعالج. إن الإرشاد يتم في البيئات التعليمية كالمدارس ومراكز التأهيل، في حين أن المعالجين نجدهم في العيادات والمستشفيات، مع ذلك فإن بعض المستشفيات توظف المرشدين ولكن وجودهم في المدارس أكثر. إن المرشد النفسي والمعالج النفسي يتلقيان نفس التعليم ويستخدمان نفس النظريات والأساليب، ولكن الاختلاف بينهما إنما هو اختلاف في الدرجة وليس اختلافاً في النوع وإنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل أن نفرق العلاج النفسي عن الإرشاد.

أما التفرقة التي يتفق عليها كثير من الكتّاب فهي أن الإرشاد يركز على العمل مع الأسوياء الذين تتركز مشكلاتهم في نمو طاقاتهم - بينما يركز العلاج النفسي على العمل مع أشخاص لديهم نقص او قصور في جانب ما.

كما وإن هناك تداخلاً كبيراً بين الإرشاد والعلاج النفسي من ناحية الأداء التخصصي ووصف الإرشاد من النواحي التالية: تعليمي، مهني، مساند، موقفي، حل المشكلات، الوعي، الشعور، السواء، الحاضر، ذو أمد قصير.

أما العلاج النفسي فقد وصف بمصطلحات مثل: مساند يعيد البناء، عميق في التركيز، تحليلي، يركز على الماضي، يركز على «العصاب» أو على غيره من المشكلات النفسية، ذو أمد طويل. إن الخصائص السابقة تحدد الأطراف القصوى لكلا الفرعين في حين إن نسبة الاشتراك بينهما كبيرة.

ويرى كثير من الممارسين أن التمييز بين الإرشاد والعلاج النفسي عملية كمية أكثر من كونها عملية نوعية في طبيعتها «إن عملية الإرشاد النفسي وعملية العلاج النفسي خطواتهما واحدة مع فرق في درجة التركيز والعمل وأن هناك

فرقاً في الفرد. فيكون الفرد في الإرشاد النفسي أكثر استبصاراً ويتحمل قدراً اكبر من المسئولية والنشاط في العملية الإرشادية، أكثر من جانب المريض في العلاج النفسي».

1- النظرية في مجال الإرشاد:

إن النظرية هي وسيلة مساعدة تعيننا على رؤية العلاقات الموجودة بين حادثة أو حقيقة وحادثة أخرى أو حقيقة أخرى. وقد شاع مؤخراً بأن النظرية هي نموذج تصويري، وهذا يعني بأن النظرية تفترض لشرح أو تفسير عملية يستدل عليها من السلوك الظاهر، بمعنى أننا نرى بعض الأحداث ونحاول أن نفهم مغزى هذه الأحداث وتفسيرها وذلك بافتراض أن هناك أشياء او عمليات معينة إذا وقعت، فإن الأحداث الظاهرة التي تلاحظها سوف تحدث.

وتشترك جميع التعاريف في عنصرين أساسيين هما: الواقع والظن. فالواقع هو السلوك الذي نراه ونتطلع إلى تفسيره، والظن هو الطريقة التي نحاول بها أن نجعل لهذا السلوك معنى عن طريق ربط ما نراه بتفسيرات مقنعة.

كما أن النظريات تساعدنا على افتراض ترتيب الأحداث، هذا الترتيب قد لا يكون موجوداً في الواقع ولكن يساعدنا على فهم ما يحدث وما يمكن أن نقوم به.

-الدور الذي تقوم به النظرية:

حين يتم بناء نظرية، وتصبح هذه النظرية مقبولة، يمكنها أن تقوم بمجموعة من الوظائف منها:

- تقودنا النظرية إلى ملاحظة علاقات ربما نكون قد تجاوزنا عنها في الماضي.

- تساعدنا النظرية على الاستفادة من البيانات التي لدينا، لأن النظرية تحاول أن تفترض القوانين، وتتنبأ القوانين من الأحداث، ومن النظرية يمكن ان نعرف الحقائق الإجرائية، لأنها تشتمل على تأكيدات تقودنا إلى توقعات أو تقديرات يمكن اختبارها والتحقق منها.
- تساعدنا النظرية على أن نركز انتباهنا على البيانات المناسبة، لأنها تخبرنا بما ينبغي أن نبحث عنه.
- تساعدنا النظرية على بناء طرق جديدة للسلوك في موقف الإرشاد، وعلى معرفة كيفية تقويم الأساليب القديمة والحكم عليها.
- كذلك فإن النظرية تؤثر على سلوك المرشد ما دامت تصرفاته تبنى على نظريات صريحة أو ضمنية يقتنع بها ويطبقها في عملية الإرشاد.

- خصائص النظرية الجيدة:

تتمتع النظرية الجيدة ببعض الخصائص منها:

- أن تشتمل النظرية على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات وهذه تمثل المعطيات المقبولة والتي لا تحتاج إلى إثبات وهذه المسلمات يجب أن تكون متسقة داخلياً.
- أن يكون هناك مجموعة من التعريفات للمصطلحات أو المفاهيم التي تشتمل عليها النظرية. وهذه التعريفات تربط المفاهيم مع البيانات الناتجة عن الملاحظة أو الإجراءات ومن ثم تجعل من الممكن دراسة المفاهيم في البحث والتجريب.
- أن تحمل المصطلحات أو المفاهيم علاقات معينة بعضها مع

البعض الآخر. وهذه العلاقات تشتق من مجموعة من القواعد، عادة تكون قواعد منطق وهي تشتمل على علاقات السبب – النتيجة.

- ومن هذه الافتراضات، والتعريفات والعلاقات تبنى الفروض أو تستنتج، وهي تعني توقعات ما يمكن أن يكون صحيحاً إذا كانت الفرضيات والعلاقات والتعليلات الداخلة في الاستدلالات صحيحة، أي إذا كانت النظرية صادقة. فإذا أعطينا افتراضات وتعريفات وعلاقات معينة فإنه حينئذ يتبع ذلك ماهية هذه الأشياء. ويؤدي اختبار الفروض إلى معرفة جديدة. وإذا كانت الفروض غير مدعمة بالملاحظة والتجريب المناسبين، فإنه يجب تصحيح النظرية أو مراجعتها واستنتاج فروض جديدة يجري اختبارها، وبذلك فإن النظرية توجه البحث بتقديم الفروض التي يتم اختبارها وبتوجيه عملية الملاحظة والتجربة.

ولا يقف دور النظرية على توقع الحقائق والعلاقات، وإنما أيضاً تنظم وتدمج ما هو معروف في إطار له معنى. وسواء جاء تنظيم المعرفة الموجودة مع صياغة النظرية أو عقب هذه الصياغة لا يعتبر أمراً واضحاً في كل الأحوال. فبعض الكتّاب يرون أن التنظيم يعتبر تطوراً عن النظرية أو نتيجة لها. وعلى أي حال فإن الافتراضات أو المسلمات الخاصة بالنظرية لا تنشأ من فراغ أو بعيداً عن الواقع والخبرة. وإنما هي تشتق أو تتطور من خلال الملاحظة والخبرة أو من نتائج البحوث الأمبريقية. أي أن الحقائق والمعرفة القائمة تعتبر أساساً تبنى عليها الافتراضات والتعريفات النظرية، وتعتبر عملية بناء النظرية واختبارها وتعديلها أو إعادة بنائها ثم اختبارها من جديد، عملية مستمرة.

ولا يمكن تقويم النظريات بالنسبة لصحتها أو مصداقيتها إلا بعد أن تختبر. وقد تكون النظرية جيدة بدون أن تكون صادقة بشكل كلّي. في الواقع، إن قليلاً من النظريات إذا وجدت، يمكن قبولها كنظريات صادقة بشكل كامل أو مطلق حتى بعد اختبارها. والنظرية الجيدة هي التي تميل إلى أن تكون صادقة من أن تكون ضعيفة، وهناك مجموعة من المعايير التي تستخدم في تقويم النظريات والحكم عليها تتلخص بالآتي:

- الأهمية:

يجب أن تكون النظرية ذات أهمية وأن تكون قابلة للتطبيق في عدد من المواقف. ولا تقتصر على موقف واحد كما يجب أن تكون ملائمة للحياة أو للسلوك الواقعي. ومن الصعب ان نقدر الأهمية لأن المعايير غامضة وذاتية. إلا أن قبول النظرية لدى المتخصصين أو الاعتراف بها والاستمرار في ذكرها في الكتابات المتخصصة يمكن أن يؤخذ دليلاً على أهميتها. وإذا استوفت النظرية المعايير الرسمية وأصبحت مقننة فمن المحتمل أن تكون هامة.

- الدقة والوضوح:

يجب ان تكون النظرية مفهومة وواضحة ويمكن اختبار وضوح النظرية بمدى سهولة ربط النظرية بالبيانات أو بالممارسة العملية، أو سهولة تطوير الافتراضات أو تقدير التوقعات منها أو تحديد طرق اختبارها.

- البساطة:

تعتبر البساطة من خصائص النظرية الجيدة وتعني البساطة ان النظرية تشتمل على أقل ما يمكن من التعقيدات، وعدداً قليلاً من الافتراضات. لا يمكن

للمرء أن يحدد أي من نظريتين هي الأبسط حتى يعرف كل شيء عن المجال الذي تعمل فيه النظرية. كما يثير أيضاً تساؤلاً عن قيمة البساطة على أساس ان النظرية الأكثر بساطة في ضوء البيانات المتاحة حالياً قد لا تكون أفضل نظرية في الغد. إن البساطة تكون هامة فقط بعد أن نستوفي معايير الشمولية القابلة للتحقق، وتصبح قضية فقط في ظروف تكون لدينا فيها نظريتان تعطيان نفس النتائج تماماً.

- الشمولية:

يجب أن تكون النظرية كاملة تغطي مجال اهتمامها وتشتمل على كل البيانات المعروفة في المجال وعلى أي حال فإنه يمكن تضييق مجال الاهتمام.

- الإجرائية:

يجب أن تكون النظرية قابلة للاختزال إلى إجراءات لاختبار فروضها أو تنبؤاتها. ويجب ان تكون مفاهيم النظرية دقيقة بدرجة كافية لقياسها. ومع ذلك فإن الإجرائية الصارمة يمكن أن تكون عاملاً مقيداً، وذلك عندما يعرف مفهوم ما في صورة إجراء محدود بالقياس، وعدم وجود أو نقص القياس اللازم لتحويل مفهوم إلى إجراء (التعريف الإجرائي) يجب ألا يدفعنا إلى إلغاء المفهوم حين يكون ضرورياً للنظرية.

ويجب أن نعرّف المفهوم أولاً ثم نختار أو نطور طريقة لقياسه. كذلك فإنه ليس من الضروري أن تكون كل مفاهيم النظرية في صورة إجرائية. فالمفاهيم قد تستخدم لتشير إلى علاقات أو تنظيم داخل المفاهيم.

- الصدق الأمبيريقي والقابلية للتحقق:

تعتبر المعايير السابقة منطقية في طبيعتها ولا ترتبط بشكل مباشر بمدى

صحة أو صدق النظرية. ويجب أن تدعم النظرية من خلال الخبرة والتجارب التي تؤكدها. أي أنها بالإضافة إلى قدرتها على اعتبار ما هو موجود فعلاً، فإن النظرية يجب أن تولد معرفة جديدة. ومع ذلك فإن النظرية التي تؤكدها التجربة قد تؤدي بشكل غير مباشر إلى معرفة جديدة أو تنشيط عملية تطوير نظرية أفضل.

- الإثمار (الفائدة):

إن إمكانية النظرية في أن تؤدي إلى تنبؤات يمكن اختبارها تؤدي بدورها إلى تطوير معرفة جديدة هي التي يشار إليها بالإثمار. ويمكن للنظرية أن تكون مثمرة حتى ولو لم تكن قادرة على أن تؤدي إلى تنبؤات معينة. ذلك أنها قد تولد التفكير وتطوير أفكار أو نظريات جديدة في بعض الأحيان، لأنها أدت إلى معارضة أو مقاومة من آخرين.

- التطبيق العملي (القابلية للممارسة):

يجب ان تكون مفيدة للممارسين في تنظيم أفكارهم وممارستهم بتزويدهم بإطار نظري للممارسة. وتساعد النظرية الممارسين على أن يتجاوزوا الأساليب القائمة على المحاولة والخطأ إلى التطبيق المنطقي للقواعد والأسس. وقد يرى بعض الممارسين أن النظريات لا تناسب ما يقومون به، ولا ترتبط بالممارسة ولا بالحياة الواقعية. وربما يكون أبلغ ما يرد به عليهم تلك المقولة المأثورة: «ليس هناك شيء أكثر قابلية للتطبيق العملي من نظرية جيدة، والانطلاق في الإجراءات على أساس من نظرية هو ما يمثل الفرق بين المهني والمتخصص.

إذا بحثنا عن نظرية للإرشاد أو العلاج النفسي، تستوفي هذه الشروط

أو المعايير، فربما لا نجد واحدة، بل ربما لا نجد أي نظرية في مجال الشخصية أو التعليم مستوفية لها.

إن معظم نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ليست مصاغة في الصورة الرسمية، رغم أن بعضها يعتبر محاولات للصياغة في صورة مجموعة من الافتراضات أو المسلمات المرتبطة وكذلك نتائجها. وفي كثير من الحالات فإن المفاهيم النظرية تعتبر ضمنية أكثر من كونها صريحة. والتعبيرات الصريحة لوجهات النظر في الإرشاد تختلف من تعبيرات محددة تهتم فقط بجانب واحد في عملية الإرشاد أو العلاقة الإرشادية ما هي إلا مجرد شروح أو تفسيرات عامة.

2- العلاج السلوكي (تعديل السلوك):

العلاج السلوكي أو تعديل السلوك هو أسلوب من الأساليب الحديثة في العلاج النفسي يقوم على أساس من نظريات التعلم. ويهدف إلى إحداث تغيير بنّاء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة السلوك غير المتوافق. ويقصد بالسلوك في مجال العلاج السلوكي تلك الاستجابات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها، وأيضاً الاستجابات غير الظاهرة مثل الأفكار والانفعالات.

يتميز العلاج السلوكي عن العلاجات التقليدية بأنه لا يبحث في الخبرات المبكرة للعميل وأنه يركز على مبدأ هنا والآن. ولا يهتم بسمات المشكلات والاضطرابات فيراها جميعاً على أنها سلوكيات متعلمة، ويتميز أيضاً بوفرة الفنيات العلاجية والإرشادية. كما يتميز العلاج السلوكي بأنه سهل التطبيق وملموس النتائج ومقبول من الناحية الاجتماعية، كما يمكن استخدامه مع فئات عمرية متباينة، وكذلك مستويات متباينة من الاستعداد العقلي، ولهذا نجد له استخدامات كثيرة ليس فقط في مجال الإرشاد المدرسي وإنما أيضاً في مجال إدارة المعلمين للصفوف وتعاملهم مع التلامذة، وفي نفس الوقت له استخدامات كثيرة

في تأهيل المعوقين والأحداث المنحرفين ونزلاء السجون ومستشفيات الأمراض العقلية ومدمني المخدرات.

2-1 خصائص العلاج السلوكي:

يتسم العلاج السلوكي بمجموعة من الخصائص التي تميزه عن أنواع العلاج الأخرى، وهذه الخصائص هي:

- التركيز على السلوك (الأعراض) أكثر من التركيز على أسباب مفترضة كامنة وراء السلوك.
- يفترض العلاج السلوكي أن السلوكيات غير المتوافقة إنما هي استجابات متعلمة: فالإنسان هو نتاج البيئة التي يعيش فيها.
- يفترض العلاج السلوكي أن الأسس النفسية وبصفة خاصة قواعد التعلم، يمكن أن تفيد كثيراً في تعديل السلوك غير المتوافق.
- يتضمن العلاج السلوكي إعداد أهداف علاجية محددة وواضحة ترتكز على المساعدة على إزالة المشكلات النوعية التي تؤثر على أداء الفرد، ويقوم بوضعها المعالج والفرد معاً.
- يرفض العلاج السلوكي النظرية الكلاسيكية للسمات. ويقصد بالسمة ذلك الاستعداد المسبق للقيام بسلوك معين في مواقف مختلفة عن بعضها، إذ لا يوجد أي مبرر يجعلنا نتوقع أن شخصاً ما سوف يسلك سلوكاً عدوانياً (مثلاً) في بيئة مختلفة.
- يعد المعالج السلوكي طريقة العلاج بما يناسب مشكلة الفرد.
- هنا والآن: لا يهتم العلاج السلوكي بالبحث في الماضي البعيد للفرد ولكن بماذا يحدث الآن. إذ يهتم الفرد بالواقع الحالي وبالبيئة التي يحدث فيها السلوك.

- العلاج السلوكي يقوم على أساس تجريبي إذ يؤكد بأن اتباع المنهج العلمي يساعد على تحسين فنيات العلاج، فالمعالج يهتم عادة بتحديد خط البداية للسلوك الذي يتناوله، كما يهتم بتقديم نتائج العلاج وبذلك يتسنى إجراء المقارنات.

وبما أن السلوك يكتسب طبقاً لقواعد محددة، لذلك فإنه من الطبيعي أن تخدم نظريات التعلم كنظريات للشخصية في مجال العلاج السلوكي. ونظريات التعلم هذه تمثل ثلاثة روافد أساسية تمد المعالجين السلوكيين بالأسس التي يبنون عليها أساليبهم العلاجية وهذه الروافد هي:

- نظرية الإشراط الكلاسيكي.
- نظرية الإشراط الإجرائي.
- نظرية التعلم الاجتماعي.

2-2 عملية الإرشاد أو العلاج:

يضع الإرشاد السلوكي تطوراً للمتغيرات التي تدخل في عملية الإرشاد على أساس انها جزء من بيئة التعلم، ومن ثم فإنها تعتبر حيوية لنجاح عملية الإرشاد، وترتكز على أربع مراحل أساسية:

- دراسة السلوك
- إعداد الأهداف
- استخدام الأساليب الفنية (الإرشادية)
- التقويم

أ- دراسة السلوك: هدفها تحديد ما يفعله الفرد في الوقت الراهن، ويركز السلوك على التعرف على جوانب القوة والضعف لدى الفرد. ودراسة السلوك ضرورية لجمع المعلومات التي تتم ضمن سبعة مجالات أساسية هي:

- تحليل السلوكيات الخاصة بالمشكلة التي يعرضها الفرد.
- تحديد المواقف التي يحدث فيها السلوك المشكل.
- تحليل الدوافع.
- تحليل عملية ضبط النفس.
- تحليل العلاقات الاجتماعية.
- تحليل البيئة الاجتماعية – الثقافية والطبيعية.
- تحليل التاريخ التكويني للفرد (تاريخ النمو).

ب- صياغة أو إعداد الأهداف: يقوم المرشد والفرد معاً بإعداد أهداف يتفقان عليها في الإرشاد. وينبغي ان تكون الأهداف موضوعة في شكل سلوكيات للفرد يصوغها بنفسه في شكل أداءات وإنجازات سلوكية. أما المشكلات التي تقف في طريق صياغة الأهداف فنلخصها كما يلي:

- قد تكون المشكلة هي سلوك طرف آخر غير الفرد.
- أن المشكلة عبر عنها في صورة مشاعر.
- قد تكون المشكلة هي غياب الغاية أو الهدف.
- قد تكون المشكلة هي أن السلوك المرغوب هو في الواقع غير مرغوب.
- قد تكون المشكلة أن الفرد لا يعرف أن سلوكه غير مناسب.
- قد تكون المشكلة صراعاً ما بين اختيارات.
- قد تكون المشكلة في الميل إلى عدم الاعتراف بوجود مشكلة.

ج- استخدام الأساليب الفنية (الإرشادية): تبنى على أساس المعلومات التي تجمع أثناء مرحلة دراسة السلوك ومرحلة إعداد الأهداف. تشمل طرق الإرشاد السلوكي:

- تغيير السلوك غير المتكيف.

- زيادة استجابة.
- اكتساب استجابة.
- إعادة البناء المعرفي.

كما قُسمت طرق الإرشاد السلوكي إلى ثلاث مجموعات:

- مساعدة الفرد على تعلم استجابات جديدة.
- زيادة دافعية الفرد لتغيير السلوك.
- مساعدة الفرد في طرق التوجيه الذاتي وضبط النفس.

د- تقويم وإنهاء عملية الإرشاد: ويتم التقويم اثناء عملية الإرشاد في صورة أنشطة يقوم بها وليس فقط عند إتمامها. أما إنهاء الإرشاد فهو مرحلة تركز على عملية نقل أثر التعلم إلى سلوكيات أخرى للفرد تساعده على تعلم طرق جديدة للحياة يمكن استخدامها في أنشطة بعد توقف عملية الإرشاد الرسمية.

2-3 بعض الطرق المستخدمة في الإرشاد السلوكي:

- التطمين التدريجي.
- التدعيم والعقاب.
- التشكيل والتسلسل.
- العلاج بالتنفير.
- طرق ضبط الذات.
- أداء الأدوار.
- اقتصاديات البونات.
- الاسترخاء.
- التغذية الراجعة الحيوية.
- التدريب على السلوك التوكيدي.

- الإصغاء.

- ضبط المثير.

2-4 دور المرشد في العلاج السلوكي:

بما أن العلاج السلوكي يقوم على أساس نظريات ومفاهيم التعلم، فإن المرشد يقوم بدور المعلم، لذلك ينبغي:

- أن يكون ماهراً وقادراً على الانتقال من طريقة لأخرى.
- أن يكون متقبلاً للفرد ومقدراً له.
- أن يرى السلوك على أنه شيء مكتسب لا أن يراه سوي أو شاذ.
- أن يكون نشيطاً.

3- العلاج العقلاني الانفعالي:

واضع هذه النظرية هو ألبرت إيليس الذي كان يعمل بالتحليل والعلاج النفسي. ويركز إيليس في علاجه على التفكير، والحكم، والتقدير، والتحليل، والفعل (التصرف) بينما لا يهتم كثيراً بالتركيز على المشاعر.

تركز نظرة إيليس للإنسان، في العلاج العقلاني الانفعالي، في ان هناك تشابكاً بين العاطفة والعقل أو التفكير والمشاعر. ويركز العلاج العقلاني الانفعالي على أن البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون بشكل متآن (أي في نفس الوقت) وهم نادراً ما يشعرون بدون أن يفكروا لأن المشاعر تستثار عادة عن طريق إدراك موقف معين. ويعبر إيليس عن فكرته بقوله: «عندما ينفعلون فإنهم أيضاً يفكرون ويتصرفون، وعندما يتصرفون فإنهم أيضاً يفكرون وينفعلون، وعندما يفكرون فإنهم أيضاً ينفعلون ويتصرفون». ولكي نفهم سلوك قهر الذات يجب ان نفهم كيف يشعر الناس ويفكرون ويدركون ويتصرفون.

ويقدم إيليس هذه مجموعة من الأفكار حول طبيعة البشر والاضطرابات الانفعالية التي يعانون منها:

- الإنسان كائن عاقل متفرد في كونه عقلانياً وغير عقلاني، وهو حين يفكر ويتصرف بطريقة عقلانية يصبح ذا فاعلية ويشعر بالسعادة والكفاءة.
- إن الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير غير العقلاني وغير المنطقي، ويصاحب الانفعال التفكير، وفي الواقع أن الانفعال إنما هو تفكير متحيز ذو طبيعة ذاتية عالية وغير منطقي.
- ينشأ التفكير غير العقلاني (غير المنطقي) في التعلم غير المنطقي المبكر والذي يكون الفرد مهيأً له من الناحية البيولوجية والذي يكتسبه بصفة خاصة من والديه ومن المجتمع، وفي خلال عملية النمو فإن الطفل يتعلم أن يفكر وأن يشعر بأشياء معينة بالنسبة لنفسه وللآخرين، وترتبط بعض هذه الأشياء بفكرة «هذا حسن» فتصبح انفعالات إنسانية إيجابية، على سبيل المثال الحب والفرح، بينما تلك التي ترتبط بفكرة «هذا سيىء» تصبح انفعالات سلبية، وتكون مشاعر مؤلمة فيها الغضب او الاكتئاب.
- إن البشر هم كائنات ناطقة، وفي المعتاد أن يتم التفكير عن طريق استخدام الرموز واللغة. وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال فإن التفكير غير المنطقي من الضروري ان يثابر إذا استمر الاضطراب الانفعالي، ويبقى الشخص المضطرب على اضطرابه محافظاً على السلوك غير المنطقي عن طريق الكلام

الداخلي والأفكار غير المنطقية.

- إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة لحديث الذات لا يتقرر بفعل الظروف والأحداث التي تحيط بالفرد فقط، وإنما يتحدد أيضاً من خلال إدراكات الفرد لهذه الأحداث واتجاهاته نحوها. ويرجع إيليس هذا التصور إلى بعض الفلاسفة مثل ابكتاتس الفيلسوف اليوناني الذي يقرر أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث إنما نتيجة لوجهات نظرهم عن هذه الأشياء والتي تجعلها تبدو غير سارة.
- ينبغي مهاجمة وتحدي الأفكار والانفعالات السلبية أو القاهرة للذات، وذلك بإعادة تنظيم الإدراك والتفكير بدرجة يصبح معها الفرد منطقياً وعقلانياً. وهدف الإرشاد والعلاج النفسي هو أن يوضح للفرد الفرد أن حديثه مع ذاته هو المصدر الأساسي للاضطراب الانفعالي. وأن يبين له كيف أن هذه الأحاديث الذاتية غير منطقية، وأن يساعده على تعديل تفكيره بحيث يصبح أكثر عقلانية وبالتالي تقل الانفعالات الكدرة وسلوك قهر الذات أو تنتهي تماماً.

3-1 أهداف العلاج:

إن الغرض الرئيسي من العلاج العقلاني الانفعالي هو إزالة أو خفض النتائج المنطقية أو الاضطرابات الانفعالية لدى الفرد. ويشتمل ذلك على هدفين أساسيين هما:

1- تقليـل القلـق (أو قهـر النفـس) إلى أقـل حـد ممكـن، وتخفيـض العـدوان أو الغضـب أيضـاً إلى أقـل حـد ممكـن (أو إلقـاء اللـوم

على الآخرين أو على الظروف).

2- تزويد الأفراد بطريقة تمكنهم من أن يكون لديهم ادنى مستوى من القلق ومن الغضب. وذلك من خلال التحليل المنطقي لاضطراباتهم. وهناك أهداف إيجابية أخرى تتعلق بالصحة النفسية تدخل صراحة أو ضمناً في العلاج العقلاني الانفعالي، وتشتمل هذه الأهداف على تكوين اهتمام ذاتي مستنير يعترف بحقوق الآخرين وتنمية التوجيه الذاتي والاستقلالية الذاتية والمسؤولية، وتحمل سقطات البشر وتقبل الأشياء غير المؤكدة والمرونة والانفتاح على التغيير والتفكير العلمي والالتزام نحو شيء خارج أنفسهم وتقبل المخاطر أو الرغبة في تجريب أشياء جديدة وتقبل الذات. وهذه الأهداف تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني وغيره من الطرق الأخرى للعلاج وجميع هذه الأهداف مشتقة من الهدفين الرئيسيين للعلاج.

3-2 دور المرشد أو المعالج:

إن المرشد أو المعالج في العلاج العقلاني شخص يتسم بقوة التأثير على الفرد وبقدرته على الإقناع وعلى مهاجمة الأفكار غير المنطقية وتحليل فلسفات الفرد في الحياة واتجاهاتهم ونسق التفكير لديهم. كما يكون بوسعه استخدام الأساليب المعرفية والعاطفية والسلوكية في التأثير على أفكار الفرد ومشاعره ولا يستخدم المرشد في هذه الطريقة أساليب التداعي الحر ولا تحليل الأحلام، كما أنه لا يتوقف كثيراً عند تفاصيل الأحداث السابقة أو المنشطة التي يظن الفرد أنها السبب المباشر في الآثار الانفعالية لديه لأن اهتمامه يتجه بشكل أساسي إلى الأفكار التي يتبناها الفرد حول هذه الاحداث نفسها وأهميتها في حياته.

ولا يهتم إيليس في العلاج العقلاني الانفعالي بالتركيز على تكوين علاقة دافئة مع الفرد من النوع الذي ينادي به روجرز في العلاج المتركز حول الشخص، وإنما يكتفي بعلاقة عادية يأخذ فيها الدور النشط المشابه لدور المعلم، ولا يعطي للفرد دوراً كبيراً في عملية الإرشاد، وإن كان لا يمانع في ان يوفر المرشد جواً من التسامح والدفء وأن يعطي الفرصة للتنفيس عن مشاعره، ولكن دون أن يقتنع الفرد بأن هذه الأساليب سوف تعيد الفرد إلى التفكير المنطقي.

إن المرشد يعتمد في عمله على الأسلوب التعلمي النشط والمباشر حيث يأخذ دوراً تعليمياً نشطاً ليعيد تعليم الفرد. ويحاول المرشد أن يوضح الأساس غير المنطقي الذي أدى إلى اضطراب الفرد وكيف أن الأحاديث التي يحدثون بها أنفسهم والتي تتسم بعدم المنطقية هي التي تساعد على استمرار الاضطراب فإنه يحاول وسعه أن يوضح جوانب تفكيره غير المنطقي وقهره لنفسه على صورة أحاديث ذاتية حالية باتباع الأساليب الآتية:

أ - بأن يحضرها عنوة إلى انتباهه أو وعيه.

ب- أن يوضح له كيف ان هذه الاحاديث الذاتية هي التي تسبب اضطرابه وتبقي عليه.

ج- أن يبرهن بدقة على جوانب الارتباط غير المنطقي في أحاديثه الذاتية.

د- أن يعلم الفرد كيف يعيد التفكير ويتحدى ويناقض ويتحدث بهذه العبارات بحيث تصبح أفكاره الداخلية أكثر منطقية وعقلانية.

ومن الأساليب التي يتبعها المرشدون في العلاج العقلاني الانفعالي لمهاجمة المواقف غير المنطقية لدى الشخص المضطرب الأسلوبان التاليان:

1- يقوم المرشد بدور رجل الدعاية المضادة بصراحة حيث يعارض

مباشرة، وينكر كذلك تلك الآراء المولدة لقهر النفس والتي تعلمها الفرد في فترة مبكرة من حياته وثابر عليها حتى الآن.

2- يشجع المرشد الفرد ويحثه بل ويصر أحياناً على أن يشترك في نشاط ما (مثل الإقدام على عمل شيء يخاف منه) وهذا من شأنه أن يخدم كقوة مضادة للأفكار الخاطئة التي يفكر فيها الفرد

وبذلك فإن الفرد يستخدم المنطق، والعقلانية والتعليم والإيحاء، والحث والمواجهة وتخلية الفرد من الأفكار غير المنطقية وتعليمه الأفكار المنطقية، ووصف السلوك ليوضح للمسترشد أن أفكاره غير منطقية. وأن يبرهن له كيف قادته هذه الأفكار غير المنطقية إلى السلوك المضطرب انفعالياً. وأن يغير تفكير الفرد ومن ثم انفعالاته عن طريق إحلال أفكار تتسم بالمنطقية بدلاً من الأفكار غير المنطقية. ويتصف المعالج أو المرشد في العلاج العقلاني الانفعالي بأنه على درجة عالية من النشاط وأنه يعمل بشكل مباشر إلى حد كبير وعادة يكلف الفرد بواجبات منزلية حيث يطلب منهم أن ينخرطوا في أنشطة معينة مثل الخروج مع الأصدقاء، وممارسة الألعاب الرياضية والتقدم بطلبات للالتحاق بوظائف وبحثِّهم على القيام بهذه الواجبات.

كذلك فإن المرشد يتميز بأنه نشط من الناحية اللفظية، فهو يتكلم أكثر مما يصغي لما يقوله الفرد، بل يصل الأمر احياناً إلى مواجهة الفرد منذ الجلسة الأولى بأدلة عن تفكيره وسلوكه غير المنطقيين. وكثيراً ما يقوم المرشد بتفسير الكثير مما يقوله الفرد أو ما يأتي به من تصرفات دون أن يلقي بالاً لمقاومة الفرد او دفاعاته، بل إن المرشد لا يتردد في حث الفرد وتفنيد أفكاره غير المنطقية، ولا في مهاجمة الأفكار والاتجاهات غير المنطقية.

ولا يقف دور المرشد على التعامل مع الأفكار غير المنطقية التي تولد

الاضطراب النفسي، وإنما يقوم أيضاً بتعليم الفرد نظرية العلاج الانفعالي الخاصة بنشأة الاضطرابات النفسية وذلك من خلال تكليفه ببعض القراءات عنها.

إن العلاقة الإرشادية في هذه النظرية للعلاج هي علاقة معلم مع متعلم وهي تتم في مستوى معرفي. وليس من الضروري أن يكون المعالج دافئاً في علاقته مع مرضاه أو أن يكون شخصانياً معهم. وفي هذا الصدد يقول إيليس: «أشرح لهم بأن مشكلاتهم تكمن في اعتقادهم أنه ينبغي أن يلقوا الحب مع الآخرين في الوقت الذي لا يحتاجون لذلك فعلاً، وبذلك فإني أقوم بتعليمهم أنه يمكنهم مواصلة العيش في هذا العالم دون أن يكونوا محبوبين أو مقبولين من الغير». ويوفر المرشد إما القبول المحايد أو الاعتبار الإيجابي غير المشروط للفرد كشخص، ويظهر له أهميته بغض النظر عن سلوكه.

ويساعد المرشد الفرد على تحقيق الاستبصارات وأن يركز في الإرشاد على «هنا والآن» ويستفيد من الأساليب السلوكية والواجبات المنزلية.

4- العلاج بالواقع:

قدم «ويليام جلاسر» فكرة العلاج بالواقع نتيجة لخبرته في العمل رئيساً لمجموعة من الأطباء النفسانيين في مؤسسة كاليفورنيا للفتيات الجانحات، ثم أسس معهد العلاج بالواقع من أجل تدريب المتخصصين في الخدمات الإنسانية، ثم عمل على تطوير طريقته لتناسب المؤسسات التعليمية نتيجة لخبرته في المدارس الحكومية.

تتميز نظرية العلاج بالواقع بالبساطة وسهولة تطبيقها بواسطة المرشدين، كما أنها تستند إلى مجموعة بسيطة من القواعد الملموسة في الحياة اليومية. كما تعتبر من أكثر النظريات فاعلية في الجانب الوقائي للصحة النفسية. وتتوضح نظرة «جلاسر» الإيجابية للإنسان من طريقته في التعليم، فهو يثق بشكل كبير في قدرة

التلامذة على تحديد ملاءمة خبرتهم التعليمية.

والمساعدة في اتخاذ قرارات جيدة حول المناهج والنظم الخاصة بمدارسهم، كما يركز على حل المشكلات والتفكير الناقد والمهارات الاجتماعية بدلاً من التركيز على الحقائق. وترفض طريقة جلاسر هذه وجهة النظر الجبرية للسلوك، وتفترض ان التلامذة عقلانيون ولديهم الطاقة لاستكشاف طاقاتهم للتعلم والنمو والاستفادة منها.

وفي سائر الحياة، كما في مجال التعليم، فإن جلاسر يحافظ على اعتقاد أساسي بأن كل شخص قادر على توجيه حياته، وبوسع الناس إذا اعتمدوا على قراراتهم أكثر من الاعتماد على مواقفهم، أن يحيوا حياة مسؤولة وناجحة وراضية، وفي رأي جلاسر أن الناس هم ما يفعلونه بمعنى أن تصرفاتهم تحدد شخصيتهم وبذلك فإن التغيير في حياة غير راضية يمكن أن نبدأه بقرار أن نغير السلوك.

إن المسؤولية الشخصية تعتبر ركناً أساسياً في نظرية العلاج بالواقع حيث يعرفها «جلاسر» بأنها: «القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية بطريقة لا تحرم الآخرين من القدرة على الوفاء بحاجاتهم».

4-1 أهداف الإرشاد:

إن الغاية الأساسية في الإرشاد باستخدام العلاج بالواقع هي مساعدة الأفراد على تحمل المسؤولية الشخصية، والمسؤولية تعني القدرة على التصرف بطرق تحقق حاجات الفرد، مما يؤدي بالتالي إلى تكوين هوية نجاح. وبشكل عام، فإن المرشد الذي يستخدم العلاج بالواقع يحاول أن يعلم الأفراد طريقة للحياة، ويشتمل ذلك على مساعدتهم أن يتعلموا مهارات عامة ومعرفية للمواجهة بدلاً من الاقتصار على مجرد تغيير السلوك غير المتكيف. وبذلك يصبح الهدف العريض للعلاج بالواقع مساعدة الفرد على تطوير «نسق أو طريقة للحياة» تساعد الشخص

على أن يصبح ناجحاً في معظم محاولاته وجهوده.

4-2 عملية الإرشاد:

ينظر العلاج بالواقع إلى الإرشاد على أنه عملية تعليمية تركز على وجود حوار منطقي بين الأفراد والمرشد. ومن هنا فإن المرشد يكون نشطاً من الناحية الكلامية ويسأل العديد من الأسئلة حول الموقف الراهن لحياة الفرد، وأفكاره غير المنطقية.

ويساعد توجيه الأسئلة خلال عملية الإرشاد الفرد على أن يصبح واعياً بسلوكه وأن يصدر أحكاماً تقويمية وأن يبني خططاً للتغيير.

إن المرشد لا يحمل معه حقيبة من الطرق الإرشادية يمكنه أن يسحب منها طريقة ليستخدمها مع الفرد، وإنما يحمل معه مجموعة من القواعد العامة تعمل بمثابة موجه له في عمله. وهي القواعد الثماني التي حددها جلاسر في نظريته، والتي رتبها تبعاً للتسلسل الذي تتم فيه عادة في العمل مع حالات الإرشاد والعلاج النفسي، ولأن الاندماج هو وسيلة هامة في تحقيق غاية الإرشاد (السلوك المسؤول) وفي مساعدة الفرد على إشباع حاجاته للحب والأهمية فإن القواعد الثلاث الأولى يمكن أن تساهم في ذلك حيث تساعد المرشد على الاندماج مع الفرد في محاولة لمساعدته. وهذه القواعد هي:

- العلاقة الشخصية (الاندماج الشخصي).
- التركيز على السلوك بدلاً من المشاعر.
- التركيز على الحاضر.
- الحكم على السلوك.
- التخطيط.
- الالتزام.

- لا أعذار.
- استبعاد العقوبة.

4-3 دور المرشد في العلاج بالواقع:

إن المرشد في العلاج بالواقع هو شخص نشط، دائب النشاط، ينشئ علاقة دافئة مع الفرد ويشجعه على النجاح ويتعامل معه عن قرب ويجلسه أمامه وجهاً لوجه، ويندمج في مشكلته بشكل شخصي ويساعده على تقويم سلوكه وعلى الحكم على هذا السلوك وعلى معرفة البدائل لحل مشكلته وعلى تنمية خطط واقعية والوفاء بهذه الخطط وتنفيذها.

والمرشد في العلاج بالواقع متقبل ودافئ، يتقبل تحدي الفرد لقيمه الشخصية في بعض الأحيان، وهو لا يقبل الاعتذارات ولا يوقع عقاباً على الفرد، ودور المرشد في هذا النوع من العلاج والإرشاد هو مساعدة الفرد على تعديل سلوكه ومن ثم اكتساب هوية نجاح، ومساعدته على أن يكون ذا سلوك مسؤول وواقعي وصحيح، ولا يهتم المرشد في هذه الطريقة بتاريخ الفرد وماضيه، وإنما يركز على الحاضر وعلى السلوك ولا يركز على المشاعر والأفكار. وهو كذلك لا يهتم كثيراً بالمصطلحات والمسميات التشخيصية كالفصام والهيستيريا وغيرها، ولا يستخدم أسلوب تفسير الأحلام أو التعامل مع اللاشعور.

على الرغم من أن جلاسر يؤكد أن طريقته في العلاج يمكن استخدامها لكل حالات الاضطرابات النفسية والعقلية، حيث ينظر إليها على أنها صورة من صور الهروب من الواقع أو تشويش الواقع أو إنكاره، إلا أن أكثر استخدامات هذه الطريقة تكون مع المؤسسات والحالات التي عمل معها جلاسر، ومن خلال عمله معها استنبط طريقته وهي المؤسسات التعليمية والمؤسسات الإصلاحية.

وبذلك يمكن القول إن أكثر مجالات استخدام العلاج بالواقع هو في

المدرسة حيث يمكن للمرشد الطلابي أن يستخدم هذا النوع من العلاج في معالجة مشكلات التلامذة سواء كانت سلوكية أم مشكلات مدرسية. ويمكن استخدامه على أساس فردي أو على أساس جماعي. فيمكن استخدامه لمواجهة حالات التأخر الدراسي واضطرابات العلاقات والخجل والقلق الاجتماعي والعدوان واضطرابات العادات وغيرها. كذلك فإنه في مجال المؤسسات الإصلاحية مثل مؤسسات رعاية وتأهيل الأحداث الجانحين فإن طريقة العلاج بالواقع تعتبر من أنسب الطرق التي يمكن استخدامها مع هؤلاء الأفراد. كما يمكن استخدام طريقة العلاج بالواقع في إرشاد الشباب وإرشاد المعوقين وغيرهم. ويتميز الإرشاد بالواقع بأهميته وفاعليته الكبيرة في المجال الوقائي.

5- العلاج المتمركز حول الشخص:

تنتمي نظرية روجرز للعلاج المتمركز حول الشخص للمدرسة الظواهرية والمدرسة الإنسانية في علم النفس، وهي تركز على استبصار الفرد بذاته وبالخبرات التي شوهها أو حرّفها أو أنكرها في محاولة لإدماجها أو التقريب بينهما. أي بين ذات الفرد وخبراته. مما يعطي فرصة لنمو الشخصية. وينظر روجرز إلى الإنسان نظرة إيجابية على أنه بنّاء وإيجابي ومتعاون ومتطلع للأمام، كما يحدد نمو الشخصية في مجموعة من المفاهيم تتلخص في أن الطفل يولد ولديه حاجة وحيدة وفطرية موروثة هي الحاجة إلى تحقيق الذات، ولكنه يتعلم من بيئته حاجتين آخريين هما الحاجة للتقدير الإيجابي من جانب الآخرين والحاجة للتقدير الإيجابي الذاتي.

وهاتان الحاجتان تنمو معهما شروط يفرضها الآخرون ذوو الأهمية على أهمية الفرد وقيمته، وقد أطلق عليها روجرز شروط الأهمية. ومتى استوفى الفرد شروط الأهمية فإنه من السهل عليه أن يتعامل مع خبرته ويضمها إلى ذاته وتصبح جزءاً منها بمعنى أن تصبح ذاتية، أما إذا لم تستوف شروط الأهمية فإن الخبرة تنكر

او تستبعد أو تحرّف وقد تنشأ الحيل الدفاعية أو ينشأ القلق نتيجة عدم التطابق بين الذات والخبرة.

5-1 خصائص عملية الارشاد:

إن توفر الشروط المذكورة في العلاج ينتج عنه عملية لها الخصائص التالية:

- يزداد تحرر الفرد في التعبير عن مشاعره عن طريق التعبيرات اللفظية وغير اللفظية.
- وهذه المشاعر المحررة تكون مرجعة للذات بدلاً من اللاذات.
- ويزداد تمييز الفرد وتفريقه بين مكونات مشاعره وإدراكاته، وبذلك تصبح خبراته مرمزة بدقة أكبر في الوعي.
- تكون المشاعر التي يعبر عنها الفرد موجهة إلى عدم التطابق بين مجموعة من خبراته وبين مفهومه عن ذاته.
- يعايش الفرد في الوعي تهديد عدم التطابق الحادث نتيجة لما يتيحه المعالج من اعتبار إيجابي غير مشروط.
- وهو يعايش تماماً في الوعي تلك المشاعر التي كانت فيما سبق تستعيد من الوعي أو كانت محرفة في الوعي.
- يعيد الفرد تنظيم مفهومه لذاته ليتمثل ويحتوي تلك الخبرات التي كانت من قبل محرفة أو مبعدة عن الوعي.
- وبينما تستمر إعادة تنظيم بنية الذات للفرد فإن مفهومه عن ذاته يصبح أكثر تطابقاً مع الخبرات التي يعايشها بينما تقل الدفاعية.
- وتتزايد قدرة الفرد على أن يعيش بدون ان يستشعر التهديد، وبذلك في وجود الاعتبار الإيجابي غير المشروط من جانب المرشد.

- ويتزايد شعور الفرد باعتبار ذاتي إيجابي.
- كما تزداد معايشته لذاته كمركز للتقويم.
- كما أنه يستجيب في خبراته بصورة أكبر لعملية التقويم الصادرة من داخله ويستجيب بصورة أقل لشروط الأهمية.

5-2 عملية الإرشاد:

ويمكن تلخيص العملية الإرشادية في الخطوات التالية:

- تفكك في المشاعر.
- تغير في أسلوب معايشة الخبرة.
- تغير أو نقلة من عدم التطابق إلى التطابق.
- تغير في الصورة والدرجة التي يرغب بها الفرد، وأن يتصل بذاته في مناخ استقبالي.
- تفكك في المعارف والخبرات السابقة.
- تغير في علاقة الفرد بمشكلاته.
- حدوث تغير في حالة الفرد في العلاقة الإرشادية.

5-3- أساليب الإرشاد:

إن التركيز والاهتمام ينصبان على فلسفة المرشد واتجاهاته أكثر من الأساليب والطرق. كما ترتكز أكثر على العلاقة الإرشادية بدلاً من التركيز على ما يقوله المرشد أو يفعله.

إن العلاقة التي يكوِّنها المرشد مع الفرد ليست علاقة ذهنية، بل تتمثل في ما يلي:

- التقبل.
- التطابق.

- التفهم.

- توصيل هذه الخصائص للفرد.

- العلاقة الناتجة.

أما أهداف الإرشاد والعلاج فتندرج تحت مجموعتين من الأهداف – الأولى هي الأهداف المتصلة بنمو الشخصية، والثانية هي الأهداف المتصلة بحل المشكلة والاضطراب.

6- العلاج بتحليل التعاملات:

قدم هذه النظرية إيريك بيرن، وترى هذه النظرية أن كل فرد يولد ولديه الطاقة لتنمية إمكانياته بما يحقق أقصى فائدة له وللمجتمع، وأن يستمتع بحياته، ويكون قادراً على العمل بإنتاجية وإبداع، وأن يكون خالياً من الإعاقات النفسية، وأن ما يصادف الطفل من صعوبات وعقبات أثناء الطفولة المبكرة وخلال مراحل حياته المختلفة يمنع كثيراً من الأفراد من النمو إلى أقصى طاقاتهم.

- تحليل التعاملات:

الهدف من هذه المرحلة لتحليل التعاملات هو الضبط الاجتماعي، أي الضبط الذي يمارسه الفرد على نزوعه الشخصي لاستغلال الآخرين بطريقة مدمرة ومضيعة للوقت. وكذلك نزوعه للاستجابة بدون استبصار أو اختبار لتحكمات الآخرين فيه. وتعتبر الجماعات هي البيئة الأساسية الطبيعية لتحليل التعاملات. ويتم تحليل التعاملات على أساس من كونها مجاملة أو تصادمية أو متقاطعة. وقد يتوقف الإرشاد عند هذه المرحلة.

- تحليل الملهيات أو المسليات:

يجري تحليل التعاملات الممتدة في صورة ملهيات، وهو يمثل المرحلة

الأولى في العلاج الجماعي. كما يجري الحكم على الألعاب التي يقوم بها الشخص في صورة مكاسب أولية ومكاسب ثانوية، ومكاسب اجتماعية، ومكاسب بيولوجية. والهدف من هذا التحليل هو التحرر في العلاقات الودية، او بشكل عملي في المجتمع، اختيار الملهيات ومع من يقوم بها وإلى متى.

- تحليل العلاقات:

هذا النوع من التحليل يجري عادة مع الأسرة حيث يتناول العلاقة بين الزوجين، وفي مجال العلاقات الحميمة ويجري هذا النوع من التحليل بحرص حيث قد ينظر الفرد إليه على أنه تأثير على قراراته الخاصة. إن الأساليب التي يستخدمها المرشد تساعد الفرد على اكتساب الاستبصار الانفعالي والذهني، وتبني مفاهيم ولغة تحليل التعاملات بشكل يعطي الأفراد أداة معرفية يمكن أن يستخدمها في ملاحظة الذات، وتفهم الذات، ويكون الدور الرئيسي للمرشد في هذه النقطة هو تعليم الأفراد اكتساب الأدوات الضرورية لاتخاذ قراراتهم الخاصة.

1 ـ 6 أهداف الإرشاد:

يمكن القول إن الإرشاد أو العلاج النفسي باستخدام طريقة تحليل التعاملات يهدف إلى تحويل الأفراد من خاسرين إلى كاسبين، ومن ضعفاء إلى أقوياء. وبصفة عامة مساعدة الفرد على اكتساب استقلالية في تسيير أموره وهذه الاستقلالية تتميز بالوعي أي الفهم الواقعي للعالم الذي يعيش فيه، والتلقائية أي القدرة على التعبير عن العواطف والمشاعر بشكل غير مكبوح. يرمي المعالج أو المرشد مساعدة الفرد على استرداد هذا الحق من خلال الإرشاد أو العلاج. ويرتبط بهذا الهدف الإرشادي والعلاجي الأساسي الخاص بالاستقلالية الذاتية، أربعة أهداف أخرى هي:

ـ يهتم المرشد بتحرير حالة الأنا الراشدة عند الفرد من التشويش والتأثير السلبي من جانب حالات الأنا الطفلية والوالدية. وتعتبر هذه الخطوة أولى خطوات الإرشاد لأن المرشد سيتعامل مع حالة الراشد الحرة في أدائها ليضمن حدوث التحسن.

ـ مساعدة الفرد على أن يكون حراً في إجراء اختياراته بعيداً عن التأثير الوالدي. وتتطلب هذه وجود حالة أنا راشدة خالية من الخلط والتشويش، وتفهماً لأهمية حالات الأنا الوالدية والطفلية في الأداء اليومي للفرد.

ـ مساعدة الفرد على أن يستخدم حالات الأنا الثلاث بشكل مناسب إذ ينبغي على الفرد أن يكون قادراً على تحويل حالات الأنا، لكي يتفاعل بشكل فعّال مع الآخرين.

ـ يحاول المرشد مساعدة المسترشد على تغيير تلك القرارات التي أدت إلى وضع «الخاسر» في الحياة. حيث يصبح المسترشد في وضع «الكاسب». عندما يقلع عن الوضع القديم في الحياة ليحل محله الوضع الصحي «أنا بخير» و «أنت بخير».

وبجانب هذه الأهداف الأربعة فإن المرشد يطلب من الفرد تحديد أهدافه التي جاء من أجلها للإرشاد والتي تشتمل عادة على تغييرات مرغوبة في السلوك. وكذلك في المشاعر وفي الأعراض النفسية الجسدية.

أن ضبط الأعراض المرضية والتخلص منها والضبط الاجتماعي يمكن اعتبارها أهدافاً في العلاج إن الهدف النهائي من تحليل التعاملات هو لإعادة التوافق وإعادة الإندماج في بنية الشخصية.

2 ـ 6 عملية الإرشاد:

تتطلب عملية الإرشاد جانبين أساسيين الأول هو إعادة البنية والثاني هو

إعادة التنظيم وتشتمل إعادة البنية على توضيح وتحديد الأنا من خلال عمليات مثل التنقية والتخلص من التشوش تشخيصياً: أما إعادة التنظيم فإنها تهتم بإعادة توزيع النشاط النفسي من خلال التنشيط المخطط والانتقائي لحالات معينة للأنا بطرق خاصة إعادة سيطرة حالة الأنا الراشدة من خلال الضبط الاجتماعي وتشتمل إعادة الأنا التنظيم على إعادة أقلمة حالة الأنا الطفلية وتصحيح أو استبدال حالة الأنا الوالدية: ويعقب هذه المرحلة الدينامية لإعادة التنظيم مرحلة تحليلية ثانية كمحاولة لتحرير حالة الأنا الطفلية من الخلط: ويبدو أن هناك سلسلة متتابعة من الخطوات أو المراحل التي يمر بها العلاج. والذي قد ينتهي بنجاح أي منها، ويطلق على العملية الكلية اصطلاح التحليل التحويلي: رغم أن هذا المسمى نفسه يطلق على مرحلة من مراحل هذه العملية وفيما يلي وصف موجز للمراحل أو الخطوات المستخدمة في العملية العلاجية.

3-6- التطبيق والأساليب الفنية:

يرى بيرن أن هناك ثلاثة شعارات أساسية يجب أن يرفعها المرشد وهذه الشعارات مأخوذة من الطب:

- يجب على المرشد ألا يلحق أي ضرر بالفرد، ويجب أن يكون التدخل فقط عندما يكون ذلك ضرورياً وبالقدر اللازم.
- إن الكائن لديه حافز داخلي يدفعه نحو الصحة، وهذا ينطبق على الصحة البدنية وأيضاً على الصحة النفسية، وتكون وظيفة المرشد هي إزالة الحواجز التي تعوق عملية النمو الطبيعي.
- إن المعالج يعالج مريضه ولكنّ الله هو الذي يشفيه وعلى المعالج أن يقدم أفضل علاج ممكن وأن يتجنب الإضرار أو إيذاء المريض.

ويبدأ الإرشاد باتفاق أو تعاقد، ويسأل الفرد عن سبب مجيئه للإرشاد وعندما يجيب بوضوح عما يريده فإن المرشد يحدد ما يمكنه أن يقدمه للمسترشد وقد تكون الأهداف الأولى التي يحددها الفرد ويوافق عليها المرشد هي التخلص من الأعراض. إن الطرق والأساليب التي يستخدمها تحليل التعاملات ليست واضحة تماماً، فليس هناك مناقشة نسقية حول هذا الجانب في كتابات بيرن.

ولكن الطريقة العامة في الإرشاد تشتمل على ما يلي:

- معرفة وتحديد، وتسمية أصول السلوك في صورة حالات الأنا أو مدى تشوشها، وإزالة هذا التشوش عن طريق التحليل البنائي.
- معرفة وتحديد، وتسمية التحويلات والملهيات والمخططات والألعاب عن طريق تحليل التعاملات ويشتمل ذلك على التعليم - كأن يتعلم الفرد مثلاً أن يميز بين استجابات كل حالة من حالات الأنا الوالدية والراشدة والطفلية لما يقوله له المرشد، كما يتم تعليم الفرد النظرية والمفاهيم الخاصة بحالات الأنا والألعاب وغيرها بشكل مباشر في المقابلات الأولى.

ويستخدم عادة في الإرشاد مجموعة من التقنيات مثل:

1- التساؤل:

ويستخدم هذا الأسلوب لتوثيق بعض النقاط وجمع المعلومات عن الفرد الهامة.

2- التحديد:

يحاول التحديد أن يثبت أشياء محددة في عقل الفرد عن طريق رجوع المرشد إلى ما قاله الفرد. وهو يستخدم للمساعدة في مواجهة الفرد وحثه على تفسير ما قاله.

3- المواجهة:

يحاول المرشد في المواجهة أن يستخدم المعلومات السابقة التي قالها الفرد به للإفضاء بها للإشارة إلى عدم وجود

تناسـق وانسـجام مـع بعضهـا البعـض. وإذا نجحـت فـإن الفـرد سـوف يسـتجيب بنـوع مـن الاسـتبصار والبـدء في اسـتخدام المنطـق والتفكـير النقـدي.

4- التفسير:

يستخدم التفسير لتقوية حالة الذاتية لدى الفرد وتخليصها من التشويش وإعادة توجيهها. وتستخدم هذه الطريقة عندما يكون الفرد قد تهيأ. كما يستخدم عندما يكون الفرد متأرجحاً بين اللهو ومواجهة نفسه. ويجب أن تكون التفسيرات موجزة ودقيقة.

5- التصوير:

يكون التصوير في شكل سرد حكاية، بهدف المقارنة من أجل تعزيز المواجهة وتخفيف الآثار غير المرغوبة التي قد توجد معها، وقد تكون التصويرات في أعقاب المواجهة مباشرة، أو قد تأتي بعد ذلك ببعض الوقت. ويتراوح ذلك من عشر دقائق إلى عشرة أسابيع لتتيح للفرد أن يستقر بحيث تعطى له دفعة أخرى، ويجب أن تكون التصويرات خفيفة وحيوية أو مرحة.

6- التأكيد:

عندما تصبح الحالة الذاتية لدى الفرد أكثر تثبيتاً، فإنه يقدم المادة التي تؤكد مواجهته والتي يعززها المرشد عندئذ بالمعلومات.

7- التأويل:

إذا نجحـت الأسـاليب السـابق الحديـث عنهـا في تخليـص ذات الفـرد مـن التشـوش، فـإن المرشـد يمكـن أن يدخـل

المرحلة الأخيرة في تحليل التعاملات عن طريق بلورة الموقف وتحرير الفرد من الأعراض المرضية وتوفير الضبط الاجتماعي له. وتأجيل ذلك إلى أن تصبح ذاته مستقرة، وهذا البديل الأخير يفضل حيث أن الفرد يمكنه أن يؤدي وظائفه بشكل جيد في الحياة اليومية ويعول أسرته، في حين أن التحليل النفسي يؤدي إلى تعطيل التحسن في الأداء حتى يستكمل كله.

ويتعامل التأويل في صورة رمزية أمام المرشد، والذي يكون عليه أن يحل هذه الرموز وأن ينقيها من التشوشات، ويساعد الفرد على إعادة تجميع الخبرات في مجموعات جديدة. وأهم ما نسعى إليه في هذه الحالة هو الوصول إلى حالة «أنا» راشدة.

8- البلورة:

الهدف من استخدام تحليل التعاملات هو الوصول بالفرد إلى النقطة التي تصبح فيها العبارات التي يستخدمها المرشد في البلورة فعالة. والبلورة هي تقرير عن موقف الفرد صادرة من حالة الأنا الراشدة لديه وفي الواقع فإنها تقول للفرد إن بوسعه أن يوقف لعب الألعاب وأن يكون طبيعياً في أدائه إذا اختار ذلك.

7- العلاج النفسي عند أدلر:

يعتبر ألفريد أدلر مؤسس علم النفس التربوي الذي يقوم على مجموعة من الفرضيات والمسلمات التي تختلف جوهرياً عن تلك الخاصة بمدرسة فرويد

للتحليل النفسي التي نشأ فيها. وقد أقر أدلر خلال حياته بالفضل لفرويد في تطوير المدرسة السيكودينامية، وفي اهتمامه بالناحية الفرضية للأعراض وفي أن الأحلام لها دلالة.

وهو يتفق معه في أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في نمو الشخصية. ولكن في حين ركز فرويد على الدور الذي يلعبه النمو النفسجنسي وعلى العقدة الأوديبية فإن أدلر ركز على تأثيرات إدراكات الطفل عن المجموعة الأسرية وصراعه من أجل أن يجد مكاناً هاماً في هذه الأسرة.

وترتبط نظرية أدلر بالمدرسة الإنسانية لاهتمامها بالعلاقات الإيجابية بين البشر. كما ترتبط نظريته بالوجود لاهتمامها بالتساؤل حول معنى الوجود، وفي اعتقاده أن البشر موجهون نحو المستقبل وأنهم أحرار بشكل جزئي في تحديد مصائرهم، وأنهم مهتمون بمعنى الحياة. كما ترتبط نظرية أدلر بنظرية الجشطالت في أنها تركز على الكليات بدلاً من الأجزاء وأن التجزيء معناه التشويش. ويرى أدلر في ذلك أن العقل ليس مجزءاً إلى مكونات مختلفة تصارع بعضها البعض، وإنما كل جوانب الفرد تنتظم حول هدف مشترك في المستقبل، فعلى الفرد أن يحققه ويحافظ عليه، وأن يعمل في انسجام مع الآخرين في نفس الوقت.

يرى أدلر أن السبب الرئيسي وراء شذوذ السلوك وانعدام التوافق هو الشعور الزائد بالنقص، ويأتي ذلك نتيجة لتنمية الفرد لمشاعر متزايدة بالنقص في مرحلة مبكرة من حياته، ثم إنه في محاولة للتعامل مع هذا التوتر الجاثم عليه والذي تولده هذه المشاعر فإنه ينمي أنماطاً غير مناسبة من السلوك للتعويض الزائد عن مشاعر النقص. وقد ترجع تنمية الفرد للاهتمام الاجتماعي. فالطفل الذي يدلل أو الطفل الذي يعاني من الإهمال أو الذي يعامل على أنه مختلف أو لديه نقص، لا نتوقع أن تكون لديه تعاملات بشرية مشجعة ولا نتوقع أن تكون تفاعلاته مع الآخرين مرضية تماماً. وبالتالي فإن الطفل الذي لديه مثل

هذه الظروف يرى أن التعاون مع الآخرين في متابعة أهدافه ليس من ورائه أي فائدة، هذا يؤدي إلى اختيار أهداف أخرى متمركزة حول الذات ستشبع حاجاته الخاصة بدون أي اعتبار للأهداف المشتركة التي تخدم الآخرين كما تخدمه شخصياً. وبدلاً من أن يتعلم أن يكون ذا توجه اجتماعي فإنه يصبح أنانياً مهتماً بذاته في أهدافه وفي سلوكه، وهذا بدوره يؤثر على كمية ومدى تفاعله الإيجابي بينه وبين أفراد مجتمعه.

1-7- أهداف الإرشاد:

يتميز الأصحاء نفسياً بأن لديهم درجة عالية من الاهتمام الاجتماعي نمت نمواً جيداً، بينما يفتقد الآخرون هذا النمو ويتسمون بوجود أساليب خاطئة للحياة نمت معهم. فإن أسلوب الحياة يركز نظر الشخص على أسلوب واحد في تعامله مع الأشياء أو النظر إليها. ويستمر الفرد كذلك ما لم تصادفه مشكلات كبيرة أو يضطر أن يفهم أسلوب حياته خلال التعليم أو الإرشاد.

ويستخدم المرشد معرفته لترتيب ميلاد الفرد والذكريات الأولى في حياته وأحلامه والمقومات التي لديه في تفسير وجود أسلوب خاطئ لحياة هذا الفرد، والذي جاء به إلى العلاج لعدم فاعليته في التعامل مع مشكلات الحياة. ويحاول المرشد مع الفرد البحث عن أسلوب جديد للحياة يحتوي على الاهتمام الاجتماعي ويؤدي به إلى أن يكون أكثر فاعلية وأكبر أداء في الحياة.

إن الإرشاد باستخدام نظرية أدلر لا يهدف إلى محاولة تغيير أنماط السلوك أو إزالة الأعراض، وإنما ينصب الهدف على محاولة تغيير الأهداف والمفاهيم التي لدى الفرد، وإذا عدّل الفرد سلوكه إلى الأحسن فإن ذلك يرجع إلى اكتشاف أن هذا مفيد.

أما الأهداف النوعية للإرشاد فيمكن تحديدها في ثلاثة أهداف:

- مساعدة الفرد على تقليل أحكامه السلبية حول ذاته والمتمثلة في مشاعر النقص.
- مساعدة الفرد على تصحيح إدراكاته عن الأحداث، وفي نفس الوقت مساعدته على تنمية مجموعة جديدة من الأهداف يمكن أن يوجه سلوكه إليها.
- إعادة تنمية الاهتمام الاجتماعي الموروث داخل الفرد مع ما يصاحبه من تفاعلات اجتماعية.

ويرى أدلر أن الهدف الأخير هو تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الفرد، وإذا لم نصل إلى تحقيق هدف زيادة الاهتمام الاجتماعي والمشاركة في حياة المجتمع فإن باقي العملية الإرشادية لا معنى لها.

7-2 عملية الإرشاد:

تشتمل عملية الإرشاد على أربعة جوانب:

- تكوين علاقة طيبة مع الفرد والمحافظة عليها.
- الكشف عن ديناميات الفرد وأسلوب حياته وأهدافه وكيف تؤثر على حركة حياته.
- التفسير من خلال الاستبصار.
- إعادة التوجيه.

7-3 أساليب الإرشاد:

يستخدم المرشدون مجموعة من الأساليب العلاجية، منها أسلوب لعب الأدوار، وأسلوب التحدث إلى كرسي خال وغيرها من الأساليب العملية لمساعدة

الفـرد عـلى إعـادة توجيـه نفسـه، ويتوقـف الاسـتخدام عـلى تفضيـل المرشـد لأسـلوب معـين وعـلى مـدى تدريبـه واسـتعداده للتجريـب مـع الجديـد.

7-4 دور المرشد:

إن المعالج الذي يستخدم العلاج الأدلري شخص يتميز بالإخلاص والصدق والاهتمام وهو يشارك في عملية العلاج بنشاط ويبدي الدفء والتقبل للمسترشد ويشجع فيه الرغبة على التغيير نحو الأحسن.

حيث أن أهم الأهداف في الإرشاد بهذه الطريقة هو تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الفرد، فإن المعالج يعمل كنموذج له يقتدي به، وللمعالج الحرية في ان يعبر عن نفسه وعن مشاعره، وهذا يساعد الفرد على أن يدرك أن المعالج إنسان مثله.

إن المرشد يقوم بعملية التحليل والتعرف على تركيبة أسرة الفرد وأسلوب حياته وذكرياته في الطفولة، ويفسر له سلوكه ويفسر أيضاً أحلامه ويساعده على تغيير أسلوب حياته، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لديه، والتغلب على الأخطاء الموجودة في أسلوبه للحياة. وهو ينظر للفرد نظرة كلية ويشجع فيه حرية الاختيار.

خاتمة:

إن هذه النظريات الإرشادية التي تم تسليط الضوء عليها في هذا الفصل تعتبر أن هدفها الأساسي هو تغيير السلوك غير المرغوب عند الفرد ومساعدته على حل مشاكله وصولاً إلى الشعور بالرضى والأمان والنجاح والسعادة.

وبما أن المربي – من الأهل كان أم معلماً - هو أفضل الأشخاص المهيئين والقادرين على التعاطي مع الأولاد ومشاكلهم المتنوعة، وجدنا أن من الضروري إطلاعه على المبادئ والمفاهيم الواجب اعتبارها. وبما أن هناك مشاكل كثيرة، هناك أيضاً حلولٌ متنوعة. وبما أن لكل مشكلة حلاً، وجب علينا تحديد المشكلة أولاً، ومن ثم دراسة الحلول لانتقاء الحلول المناسبة.

عرضنا هذه النظريات باختصار علّنا نقدم أفكاراً جديدة ومتباينة يدرسها المربي الناجح والمعلم المرشد ويحللها ويركبها بأسلوب يتصف بالموضوعية والذاتية. إننا نسعى في كل هذا إلى حث القارئ على تحديد مبادئه الإرشادية التي يؤمن بها، وبالتالي الوصول إلى نظريته الإرشادية الفردية الخاصة التي يرغب في اتباعها مع كل من هو بحاجة.

<u>الفصل الخامس</u>

الصعوبات التعلمية

ودور المعلم المرشد في التعاطي معها

المقدمة

التلميذ المتخلف دراسياً هو من يكون في مستوى تحصيله الدراسي أقل من أقرانه ممن هم في نفس العمر، والصف، والجنس. اتجه اهتمام علماء التربية نحو تقسيم التخلف الدراسي إلى 4 مستويات: الولد الحدودي وبطيء التعلم، والمتخلف البسيط، والمتخلف الحاد، والاهتمام بالأسباب وبطرائق التعليم، وبذل الجهد في هذا الاتجاه، ولكن دون تحقيق الفائدة المرجوة. وقد يرجع ذلك إلى أن علماء التربية الذين اهتموا بظاهرة التخلف الدراسي اعتمدوا في تشخيصهم لحالات التخلف الدراسي على مستوى التحصيل فقط. وركزوا انتباههم على المستوى التحصيلي على أنه المعيار الوحيد في تقسيم التلاميذ. وهذا ما أدى إلى إهمال التلميذ كإنسان له اختلافاته العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والفيزيولوجية. بمعنى آخر أن كل ما يهم المربي والمعلم والأهل هو النتيجة أو درجة التحصيل، بغض النظر عن أسباب هذه الدرجة، ومن هنا أصبحت نتيجة الامتحان هاجس التلميذ الأساسية في تقرير مصيره إذ تم اعتماد المجموع العام للدرجات في دخول التلميذ بعض المدارس، أو بعض الكليات الجامعية، أو بعض التخصصات. إن ما يهمنا في مجال تشخيص التخلف الدراسي ليس هو مجموع الدرجات، وإنما تحديد نقاط الضعف التي تسبب الصعوبة، أو إعاقة للطرائق أو الآليات الفكرية والنفسية لدى التلميذ، والتي أدت إلى النتيجة المتدنية.

إن حالة التخلف الدراسي لا يمكن أن تحدث إلا بسبب وجود صعوبات

واجهت التلميذ المتعلم، وأعاقت عملية التعلم لديه، وشتتت من قدراته. إن مفهوم التخلف الداراسي، يختلف عن مفهوم التلميذ المتخلف دراسياً، كما أن التخلف الدراسي بأشكاله ومستوياته وأعراضه شيء، والصعوبة التي أعاقت عملية التعلم وأدت إلى تخلفه دراسياً شيء آخر. وفي هذا الصدد يرى بعض علماء التربية الخاصة أن النظر إلى مشكلة التخلف الدراسي من زاوية الدرجة والتحصيل الدراسي شيء يختلف عن النظر إلى هذه المشكلة من زاوية ما يعترض التلميذ من إعاقة أو صعوبة تعيق عملية التعلم لديه. وبهذا الشكل يكون فهمنا، وتشخيصنا وطرائق علاجنا لمشكلات التعلم أمر يختلف عندما ننظر إلى هذه المشكلات على انها ناتجة عن صعوبات في التعلم، ومن الطبيعي ان النظرة الأخيرة أكثر فائدة وموضوعية. لهذا أكد علماء التربية الخاصة على ضرورة النظر إلى حالات التخلف الدراسي بشكل مغاير تماماً عن النظرة التقليدية السابقة. وكذلك ضرورة اتخاذ موقف تربوي ونفسي تجاه مشكلة التخلف الدراسي يختلف عن الموقف السابق لهذه المشكلة، كما أنه ليس من المفيد المساواة بين مفهوم التخلف الدراسي ومفهوم صعوبة التعلم. فنحن كمربين كثيراً ما نصادف داخل المدرسة أو داخل الصف الدراسي تلميذاً عادياً في جميع مظاهره الدراسية، إلا أنه يعاني من ضعف واضح في تعلم موضوع معين وقد يكون ذلك بسبب قصور جزئي في الحواس، او الجهاز العصبي، او بصدد ضعف القدرة على الإدراك والانتباه. ومثل هذه الصعوبات توجد داخل كل صف دراسي، وهي تؤثر بدورها على دور المعلم كما تعوق قدرة التلميذ على التعلم. لهذا يمكن اعتبار صعوبات التعلم بمثابة ظاهرة عامة توجد في جميع مستويات التعلم وتوجد لدى المعلمين كما توجد لدى التلاميذ. فالمعلم تواجهه صعوبات تؤثر على دوره في عملية التعليم، وكذلك التلاميذ تواجههم هذه الصعوبات وقد تكون صعوبات التعلم أكثر وضوحاً وانتشاراً لدى فئة التلاميذ المتخلفين دراسياً، بالمقارنة بباقي فئات التلاميذ. ويمكن اعتبارها حالات

خاصة من عملية واحدة هي عملية التعلم والتي ينبثق عنها مستويات في الأداء أو التحصيل. ومن الطبيعي أن هذه الصعوبات يختلف بعضها عن البعض الآخر من حيث الشدة، والشكل، والنوعية. وبسبب وجود هذه الصعوبات فإننا نتوقع ظهور بعض الأعراض او الاضطرابات التي يفرزها العمل التربوي بطبيعته، بما في ذلك الاضطرابات التعليمية التي يتعرض إليها العاديون وغيرهم من التلاميذ.

وتسهم صعوبات التعلم في زيادة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولقد كان الاتجاه التربوي في مجال التربية الخاصة سابقاً يهتم بتصنيف الأولاد حسب جانب القصور أو الإعاقة لديهم، وكان يضم التلميذ إلى أحد البرامج الخاصة بالمعوقين وداخل مؤسسات للتربية الخاصة. إلا أنه تبين فيما بعد إلى أن هناك حالات وأسباباً ومستويات مختلفة لهذه الإعاقات تجعلها غير متجانسة منها البسيط ومنها الحاد، وهذا ما يجعل الاختصاصيين يجدون صعوبة في تصنيف هؤلاء الأولاد إلى فئات متمايزة وعلى أساس أعراض وأسباب موحدة. ولقد أدى تطور الدراسات التربوية والنفسية والفيزيولوجية إلى إيجاد حالات من التلاميذ لا يعانون من الإعاقات التقليدية وهم في نفس الوقت لا يستطيعون المضي في عملية التعلم في إطار المدرسة العادية، وهذه الحالات تعاني من صعوبات التعلم، وللتوضيح هناك مبدآن:

1- إن حالات صعوبات التعلم تختلف عن حالات الإعاقات التقليدية.

2- إن حالات صعوبات التعلم متفاوتة الأشكال والأسباب والمستويات، وهي تتطلب أساليب مختلفة للعلاج.

كان الاتجاه في السابق ضم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى الأولاد المعاقين الذين يوضعون في مؤسسات التربية الخاصة ويتلقون برامج ومناهج خاصة تتناسب مع قدراتهم وإعاقتهم. وهذا بدوره كان يترتب عليه

العديد من المشكلات التعليمية، والنفسية، والنمائية، والاجتماعية. كما يترتب عليه الإساءة إلى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، كما يعانون من ضياع قدراتهم ومن مشاعر الدونية.

5-1 تطور مفهوم الصعوبات التعلمية وتعريفها:

5-1-1 لمحة تاريخية:

يوجد بعض الوقائع حول أشخاص من مشاهير العالم وقيادات فكرية وسياسية، مر أصحابها بتجارب قاسية إلى حد الفشل خلال طفولتهم، ناجمة عن صعوبات تعلمية. أثبتت التجارب فيما بعد أنهم نوابغ عصرهم، لا بل عباقرة كل عصر، ومنهم على سبيل المثال:

توماس إديسون: المخترع الأميركي الشهير، وقد ارتباط اسمه بالمصباح الكهربائي. هذا العالم وصف بالتخلف وهو صغير، كما كان الأقل قدرة في صفه بالمقارنة مع أترابه، وقد وصفه والده بالولد الغبي.

ألبرت أينشتاين: عالم الفيزياء العبقري الشهير وواضع نظرية النسبية، الذي لم يبدأ التكلم حتى السن الثالثة. كما أن مشكلته اللغوية استمرت مشكلة أساسية لديه. لم يكن متمكناً من الحساب، ولا من أية مادة تعليمية أخرى. وقد تنبأت إحدى معلماته بأنه سيمنى بالفشل الذريع. وقد ساعد الحظ هؤلاء المشاهير بأن صادفوا ظروفاً معينة وأساليب متناسبة لإظهار قدراتهم الفكرية والحقيقية.

ومن المؤسف أن معظم الأولاد المتعثرين دراسياً ليسوا بعباقرة ولم تتوفر

لهم الظروف المناسبة، وليسوا بالتالي ذوي حظوظ متشابهة أو مماثلة. ففي العام 1960، بدأت تتضافر الجهود لمساعدة الأولاد الذين يعانون من مشاكل مدرسية في الولايات المتحدة. وعلى وجه التحديد تلك المشاكل الناجمة عن إصابات في الدماغ، مشاكل في الكتابة، مشاكل في النطق، مشاكل في الحركة. وفي العام 1963، برزت كلمة (Learning Disability)"L.D." كتعبير عام لعدم القدرة على التعلم للذين يعانون من مشاكل في النطق واللغة ولكن من دون إعاقة حسية ومن دون تخلف عقلي. وقد ولدت هذه الظاهرة نظرة إيجابية لدى الكثير من الأهالي المقهورين لحالة أولادهم نتيجة رفضهم لاستخدام كلمة "متخلف عقلياً" وما تتضمنه من إطلاق حالة دائمة على الولد. فكان وقع النظرة الجديدة التي تمثلها لفظة "L.D." إيجابياً على الأهل ودفع عنهم الشعور بالذنب. كما كان إيجابياً على البرنامج التربوي بوجه عام، إلى درجة أن المربين أنفسهم وجدوا أن استخدام مفهوم الخلل الدماغي لا يفي بالغرض التخطيطي في التربية. ومما لا شك فيه ان جميع هذه التطورات كان لها الأثر الإيجابي المباشر على كيفية التعامل مع الأولاد الذين يعانون من مشكلات تعلمية كما يتمثل ذلك عبر الأمور الأساسية التالية:

- إن حالة الولد الذي يعاني من صعوبة تعلمية هي نتيجة عوامل خارجة عن نطاق الطرق التربوية العادية.
- إن حالة الولد الذي يعاني من تعثر تعلمي (L.D.) يعتمد سلوكاً لا يستطيع ضبطه مما يخفف من نظرة الآخرين إليه.
- إن الولد الذي يواجه قصوراً تعلمياً لديه الطاقة للتطور الطبيعي وهو ليس متخلفاً في دراسته.
- إن حالة الولد قابلة للمعالجة،إذ أن التعثر أو القصور التعلمي عند الولد هو عبارة عن مشكلة في واحدة (أو أكثر) من العمليات الذهنية الأساسية المطلوبة في التفهم أو في استعمال

اللغة مكتوبة أو شفهية. وهذه المشكلة قد تترجم في عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو النطق أو القراءة أو التهجئة أو العمليات الحسابية. وهذه المشكلات الذهنية مجتمعة تشمل الاضطرابات الحسية الخاصة، الخلل الدماغي الطفيف، والاضطرابات في القراءة وفي القدرة على التعبير بالكلام أو بالكتابة، وفي العمليات الحسابية.

5-1-2 تعريف صعوبات التعلم:

يرى علماء التربية الخاصة وعلماء علم النفس التربوي بأنه في مجال صعوبات التعلم يجب أن تستبعد الأعراض المشتركة والتي تنتشر لدى جميع التلاميذ، ولاسيما الأعراض المتعلقة بالعوامل المدرسية المباشرة. إن مثل هذه الاضطرابات تكون متوقعة، كما تكون منتشرة. ويمكن أن ينظر إليها من قبل الاختصاصي الاجتماعي، أو النفسي، أو التربوي داخل المدرسة، وذلك ضمن خطة الإرشاد التربوي والنفسي لكل تلميذ. وكذلك تستبعد الاضطرابات المتعلقة بالتوافق الأسري والمدرسي، وما يترتب على ذلك من أعراض تتحسن تدريجياً مثل الخوف – الخجل – القلق والبكاء – الخمول – كثرة الحركة – الكذب – الغش والعدوان – التبول اللاإرادي – العناد والهروب. والتي قد تكون سبباً لتخلف التلميذ أو نتيجة لظروفه المحيطة. وفي مثل هذه الحالات يتدخل الاختصاصي النفسي، أو الاجتماعي، او المعلم بمواجهة مثل هذه الاضطرابات الشخصية وعلاجها أو التخفيف منها. ومثل هذه الاضطرابات تلاحظ لدى التلميذ العادي، والتلميذ المتفوق، والتلميذ المتخلف على حد سواء. ومعظم التلاميذ يتمكنون من متابعة الدراسة والتحصيل بعد كبوة مؤقتة من الفشل الدراسي ومعظم هؤلاء يكونون في حاجة إلى مساعدة دراسية وفردية وترجع معظم هذه

الحالات إلى عوامل التنشئة الأسرية والظروف الاجتماعية والمدرسية، كما ترجع إلى عوامل دافعية ورغبة في التعلم، أو عوامل علائقية مضطربة مع بيئة الأسرة أو المدرسة. ومثل هذه الحالات لا تدخل في إطار صعوبات التعلم إذ أن الصعوبة في التعلم هي بمثابة العائق أو العقبة التي تحد من قدرة الفرد على التعلم، ومن سير هذه العملية ونموها بالشكل الصحيح. ولكي يحصل التعلم، يتطلب من الفرد أن تتوفر لديه قدرات ووظائف عقلية مثل القدرة على الانتباه، والحفظ، والتذكر، والتصور، والقدرة على القراءة، والكتابة، والفهم، والتعبير، والاستدلال، والنشاط الحركي. وفي حالة صعوبة التعلم تكون بعض هذه القدرات أو الآليات العقلية معطلة او معاقة لسبب ما وظيفي، أو نمائي ويؤدي ذلك إلى صعوبة في عملية التعلم والاكتساب. وعادة ينظر إلى صعوبات التعلم من خلال وظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقة ذلك بصعوبات التعلم.

ويطلق البعض على مفهوم صعوبات التعلم مفهوم التلف الوظيفي المخي البسيط، أو التلف الوظيفي في العمليات الدماغية المركزية وعلى أساس أن هذه الصعوبات في مجال التعلم ترجع إلى اضطراب أو قصور في عملية الإدراك والفهم، أو الانتباه، والقدرة على التصور، والاحتفاظ، أو التذكر، وسبب ذلك اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي. لذلك يرى جماعة الطب النفسي، وعلم النفس الفسيولوجي، والتعليم العلاجي، بأن صعوبات التعلم لا ترجع إلى تخلف عقلي أو إعاقة حسية، وإنما ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. ويرجع ذلك إلى الإصابة بالأمراض، أو التعرض للحوادث، أو إلى قصور في عملية النضج والنمو. وهناك اتجاه آخر ينظر إلى صعوبات التعلم من ناحية الأعراض ومظاهر السلوك والاضطرابات في عملية التعلم، وعلى أساس ان البحث في السبب العصبي لا فائدة منه طالما أن جميع أنماط السلوك العادية وغير العادية ترتبط بالأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي. لذلك يصعب

الاستدلال على التلف المخي من خلال الاضطراب في السلوك. وإذا أمكن تحديد ذلك فإنه يصعب علينا إصلاح هذا التلف العصبي، لذلك المهم هو الاضطراب في السلوك، والعمل على إصلاح ومعالجة هذا الاضطراب. لذلك نجد أن تعريفات صعوبات التعلم تنحو إما نحو الاتجاه الأول (العصبي الوظيفي) أو نحو الاتجاه الثاني (السلوكي). ومن الضروري هنا مراجعة بعض التعريفات لنرى كيف تطور مفهوم صعوبات التعلم:

- **تعريف مكارثي ومكارثي:**

ينص تعريف مكارثي ومكارثي على أن الصعوبة في التعلم هي: «عبارة عن تخلف أو خلل، أو تأخر زمني في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، واللغة، والقراءة، والكتابة، والحساب، أو غير ذلك من العمليات التي تلعب دوراً في مجال التعلم. ويكون ذلك بسبب عائق فكري أو نفسي ينشأ بسبب خلل وظيفي في الدماغ، وليست بسبب تخلف عقلي، أو حسي، أو بسبب فروق ثقافية، أو تربوية تعليمية.

والمقصود في تعريف مكارثي بالتخلف الحسي الإعاقات الحسية الشديدة مثل الضعف في السمع (الصم)، وعدم القدرة على النطق، والضعف في البصر (العمى)، يدخل تحت هذا التعريف صعوبات التعلم التالية:

- الصعوبة في القدرة على القراءة ديسلكسيا والضعف في التعبير والتهجئة.
- الصعوبة في القدرة على الكتابة.
- الإعاقة في الإدراك الحسي.
- الاضطرابات الوظيفية الدماغية التي تؤدي إلى ضعف القدرة على الفهم، والانتباه، والتخيل، والتذكر.

- صعوبة استيعاب المعلومات.
- الضعف في العمليات الحسابية.
- الضعف في القدرة على الاستدلال، والتحليل، والتركيب.
- ويدخل بين صعوبات التعلم حالات انغلاق الذات، وهي عبارة عن حالة انطواء نرجسية شديدة تبعد الفرد عن التفاعل مع بيئته الواقعية.

- تعريف تارنوبول:

يرى تارنوبول في كتابه عن صعوبات التعلم إلى أنه يمكن إدخال الإعاقات الجسمية والحسية ضمن صعوبات التعلم، كما يمكن أن يشتمل معنى الإعاقة على مضمون واسع من المضمون التقليدي، وأن الإعاقة في مجال التعلم لا تسمى إعاقة إلا إذا أدت إلى تحصيل ضعيف أقل مما يتوقع، وعلى أن يكون ذلك بسبب الإعاقة وليس بسبب خلل في عملية التعلم أو المنهج المقرر، ويؤكد تارنوبول على أن صعوبات التعلم تشتمل على الأعراض التالية، والتي هي أعراض نقص في النمو، وضعف في النواحي التالية:

- الضعف في فهم الكلمات المسموعة.
- الضعف في القدرة على التعبير الشفوي.
- الضعف في القدرة على التعبير الكتابي.
- الضعف في القدرة على القراءة، وفي المهارات الأساسية في القراءة.
- الضعف في فهم العمليات الحسابية والتفكير الرياضي.

- تحديد سوانسون:

يـرى سوانســون بأنــه يمكــن اســتخدام مفهــوم الإعاقــة في مجــال التعلــم

عندما نكون بصدد مشكلة تتعلق بالإدراك الحسي والتواصل وذلك عوضاً عن مفهوم الصعوبة في التعلم، وهذا للإشارة إلى الآليات العقلية والحسية التي تعمل كأساس لعملية التعلم، وتؤثر زيادة أو نقصاناً في مستوى تحصيل الفرد. ويمكن اعتبار هذه الصعوبات في الإدراك الحسي والتواصل هي من النوع الخفيف الذي لا يصل إلى حدود الإعاقة كما هو الحال لدى فئات المعاقين، ويضيف سوانسون إلى صعوبات التعلم المنتشرة، بعض الأعراض السلوكية والانفعالية المصاحبة لهذه الصعوبات مثل:

- كثرة الحركة لدى الولد.
- النشاط الزائد.
- عدم الانضباط أو الانتظام في العمل المدرسي.
- عدم القدرة على التركيز والانتباه والقابلية للتشتت.
- عدم القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة.
- السلوك الاندفاعي وعدم الثبات الانفعالي.
- حاجة التلميذ إلى تقبل الذات وتقبل الآخرين له.

- تحديد كلمنت:

حاول كلمنت تلخيص الصعوبات التي تنتشر لدى الأولاد في مجال التعلم كالتالي:

- الاضطراب في القراءة والتهجئة.
- الاضطراب في الكتابة.
- الاضطراب في السمع (الإدراك السمعي).
- الاضطراب في النطق والكلام.
- الاضطراب في الذاكرة، والقدرة على الاستدعاء.

- **تحديد منظمة الصحة العالمية لصعوبات التعلم:**

ورد في تصنيف منظمة الصحة العالمية للاضطرابات العقلية عام (1978) وتحت بند رقم (315) أن صعوبات التعلم عبارة عن تباطؤات نوعية في النمو، وينسب النمو إلى النضج العضوي الوظيفي والبنيوي، ولكنه يتأثر بعوامل غير عضوية، وهذه الصعوبات مثل:

التخلف النوعي في القدرة على القراءة: ويظهر هذا الاضطراب الخلل الشديد في تنمية مهارات القراءة والتهجئة. وهذا لا يفسر في ضوء التخلف العقلي، أو عدم كفاية مدرسية، وعادة يكون هذا التخلف مصحوباً بصعوبة في الكلام، وفي اللغة، مع اضطراب في القدرة على التمييز، والترميز، مع وجود اضطرابات حسية – حركية، كما يغلب وجود اضطرابات مشابهة في أفراد آخرين في الأسرة.

التخلف النوعي في الحساب: ويكون الخلل شديداً في تكوين المهارات الحسابية، ولا يفسر ذلك في ضوء التخلف في الذكاء العام، أو عدم الكفاية المدرسية.

اضطراب في تكوين الكلام واللغة: ويكون المظهر الرئيسي لهذا الاضطراب الضعف الشديد في تكوين البناء الكلامي أو اللغوي مع ضعف في تكوين لفظ الكلمة، مما يؤدي إلى عيوب في النطق، وكثرة الحذف، والإبدال، وبطء اللغة والحديث، ويتضمن حبسة الكلام الوظيفية (الأفازيا)، ويستبعد من ذلك حالات البكم، واللجلجة.

التخلف الحركي النوعي: ويكون مظهر هذا الاضطراب هو الخلل الشديد في تكوين التناسق الحركي، ولا يفسر ذلك بتخلف الذكاء العام، ويصاحب ذلك صعوبات في الإدراك الحسي.

وهنا أيضاً اضطرابات في التكوين، مثل البطء في تكوين مهارة نوعية

واحدة مثل القراءة أو الكلام أو الحساب.

هذا وقد جاء في التقرير الأميركي السنوي الثاني لعام (1980) القانون رقم 94 ورقم 142، والمتعلق بتعليم كافة الأولاد إلى أن صعوبات التعلم المحددة هي:

«حالات من الخلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، أو العقلية، والتي تدخل في مجال فهم اللغة، واستخدامها على المستوى الكلامي، أو الكتابي، والتي قد تظهر من خلال النقص في القدرة على الإصغاء، والانتباه، والتفكير، والقراءة، والكلام، والكتابة، والتهجئة، والقيام بالعمليات الحسابية، ويدخل ضمن هذه الحالات الخلل في الإدراك الحسي، وعسر القراءة التي ترجع إلى صعوبات نمائية، وإصابات الدماغ، وفقدان القدرة على الكلام، ويستثنى من ذلك الإعاقات الحسية التقليدية».

نستنتج مما سبق أن حالات صعوبات التعلم تتصف بما يلي:

- يكون الولد الذي يعاني من صعوبات التعلم خالياً من الإعاقات الكبيرة.
- غالباً ما يكون مستوى ذكاء الولد عادياً أو أكثر من عادي ويكون أعلى من مستوى التحصيل والإنجاز لديه.
- عدم وجود اضطراب نفسي عميق أو حرمان بيئي او ثقافي.
- إن صعوبة التعلم ذات طبيعة وظيفية عصبية.
- إن صعوبة التعلم ذات طبيعة سلوكية، كالضعف في التفكير، والتذكر، والنطق، واللغة، والإدراك، والحساب، والتهجئة،...
- إن الأساس في التعرف على صعوبة التعلم هي من وجهة النظر التعليمية.

3-1-5 أسباب صعوبات التعلم:

إن أهم الأسباب المؤدية إلى حدوث صعوبة في التعلم لدى التلميذ الإعاقة في القدرة على الإدراك الصحيح، حيث يكون الفرد على وعي بالبيئة من خلال تنظيم وتفسير ما يتم الحصول عليه من الحواس، وأهم الإعاقات الإدراكية:

- الإعاقة الإدراكية الحسية البصرية وذلك من النواحي التالية:

- عدم إدراك الأشكال.
- عدم إدراك الشكل والخلفية.
- عدم التمييز البصري بين الحروف والكلمات.
- عدم القدرة على التوافق البصري الحركي في الرسم والكتابة والإملاء.
- عدم القدرة على الإدراك البصري المكاني للأشياء والفراغ.
- الإغلاق البصري وقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي.

- الإعادة الإدراكية الحسية السمعية:

حيث أن مهارات التعلم تعتمد على المدركات السمعية مثل:

- عدم القدرة على إدراك الأصوات، والألفاظ.
- عدم القدرة على تمييز الأصوات.
- عدم القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات المشابهة في النطق.
- عدم القدرة على فهم الأصوات.
- عدم الذاكرة السمعية.
- الإغلاق السمعي.

- الإعاقة الإدراكية المعرفية:

إن المعرفة تشير إلى الطريقة التي يكتسب بها الإنسان المعلومات، والخبرات، ويكون المفاهيم، والمعاني، والدلالات، والفهم وقد تتأثر القدرة على الإدراك المعرفي لدى الولد من النواحي التالية:

- اضطراب في التفكير.
- الاضطراب في القدرة على الاستدلال.
- الاضطراب في القدرة على الربط بين الجزئيات لتكون مفهوماً كلياً، أو معنى عاماً.
- عدم القدرة على الاستبصار والتنظيم المعرفي.
- عدم القدرة على نقل المفاهيم والمعلومات، وتكوين بنية معرفية.
- ضعف القدرة على الاكتشاف والإبداع، والتفكير الابتكاري.
- الضعف في القدرة على التوقع، واستخدام الفروض.

- الإعاقة الحركية (دون وجود شلل) مثل:

- عدم القدرة على التوازن الجسمي.
- عدم القدرة على ضبط حركات الجسم.
- عدم القدرة على التوافق الحسي الحركي.
- ضعف المهارات الحركية والقدرة على القبض، واللمس.
- عدم القدرة على أداء الحركة الهادفة (العمى الحركي).
- عدم تناسق الحركات التي تستخدم العضلات الكبيرة.
- زيادة الحركة.
- عدم التناسق الحركي للعضلات الدقيقة (كما في حال الرسم، والكتابة، والقص...).

- اضطراب حركة النطق.
- العمى اللفظي.

5-1-4 طبيعة الصعوبات التعلمية: التعريفات الوظيفية:

إن نتائج الدراسة التي قام بها الزراد بينت أن الصعوبات التعلمية تستدعي بطبيعتها التطرق إلى مفاهيم عدة أبرزها: مشكلة التخلف الدراسي والإعاقة التعلمية الناجمة عن خلل في الحواس أو الجهاز العصبي. حتى ولو كان هذا الخلل جزئياً طالما يتسبب بضعف القدرة على الإدراك والانتباه. كما ان النظام التربوي يتحمل القسم الكبير في عدم مراعاته لهذه الصعوبات. إما عن جهل لأهميتها أو عدم التفهم الكافي لطبيعتها. ولا يعفى الأهل من تحمل قسم من المسؤولية لعدم تمكنهم من المساعدة على تشخيص ما يعانيه أبناؤهم من مشكلات في مراحل مبكرة من نموهم، ربما وفرت الكثير من الصعوبات والمشكلات في المستقبل.

وقد تكون هذه الصعوبات اكثر وضوحاً وانتشاراً لدى فئة من التلاميذ المتأخرين دراسياً بالمقارنة مع باقي التلاميذ العاديين. ويمكن اعتبارها حالات خاصة من جراء خلل في عملية التعلم، والتي تنبثق عنها مستويات مختلفة من الأداء والتحصيل. هذه الصعوبات تختلف عن بعضها البعض من حيث الشدة والنوعية، وبسبب وجود هذه الصعوبات، فإننا نتوقع ظهور بعض الاضطرابات التي فرزها العمل التربوي، بما في ذلك الاضطرابات التعلمية التي يتعرض لها التلاميذ العاديون يتعرض لها التلاميذ البطيئو التعلم.

يعتقد أبو سماحة أن المسؤولية في الكشف عن خصائص الإعاقة التعلمية مسؤولية دقيقة، يشترك فيها عدد من الخبراء في مجالات عدة ومنها الطب، وعلم النفس الكلينيكي والتربية، بما فيها التربية الخاصة، وعلم الأمراض العصبية، والطب الوقائي. وقد عرَف أبو سماحة الإعاقة التعلمية: بأنها تخلف أو خلل

أو تأخر زمني في واحدة أو أكثر من عمليات النطق واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو غيرها من الموضوعات المدرسية نتيجة لعائق سيكولوجي ينشأ عن خلل وظيفي محتمل في الدماغ، أو تعكير في الاتزان الانفعالي أو الاضطراب في التوازن او في السلوك». والإعاقة في التعلم، في هذا المجال، ليست نتيجة تخلف عقلي أو خلل حسي او فروق ثقافية أو تربوية تعلمية».

والإعاقات التي تدخل في هذا الباب هي:

- الإعاقة في القراءة.
- الإعاقة في الكتابة.
- الإعاقة في الإدراك الحسي (فهم الاحاسيس وتفسيرها).
- الأعطاب العصبية.
- الانطواء الفصمي الذي يشير إلى حالة نفسية مرضية لطلبة تنقطع علاقاتهم بالبيئة إلى حد أنهم يعيشون في نرجسية منطوية مغالية، بعيداً عن التفاعل مع تراث هذه البيئة.

أما الأعراض التي تستوقف وتسترعي اهتمامهم في هذا المجال، فهي أعراض نقص أو ضعف في:

- التعبير الشفوي.
- الفهم السمعي.
- التعبير الكتابي.
- المهارات الأساسية في القراءة.
- فهم القراءة.
- العمليات الحسابية الأساسية.
- التفكير الحسابي. غير ان لذلك شروطاً منها أن يكون

التلميـذ قـد أعطـي الفرصـة لتدريـب ملائـم في مسـتوى عمـره ونضوجـه، وأن لا تكـون الإعاقـة مرتبطـة بصـورة رئيسـية بالعوامل التاليـة:

- عائق بصري أو سمعي أو حركي.
- تخلف بصري.
- اضطراب في التوازن النفسي.
- غبن بيئوي أو ثقافي
- حضاري أو اقتصادي.
- اجتماعي وما يجعلنا عادة نشتبه بوجود «إعاقة في التعلم» أن نلمس لدى التلميذ عملياً عجزاً عن القيام بوظيفة أو ضعفاً في تأدية أنواع من السلوك مقارنة مع من هم في مثل عمره لا في مثل مستواه العقلي.

أما الأعراض المصاحبة للإعاقة في التعلم فهي:

- الإفراط في عدم الانضباط.
- خلل في الإدراك الحسي والحركي.
- تقلب المزاج.
- صعوبة في معرفة الجهات الأربع.
- عدم القدرة على التركيز والانتباه.
- الانزواء وعدم الانضباط.
- اضطرابات في الذاكرة والتفكير.
- إعاقة محددة في القراءة والحساب والكتابة والتهجئة.
- خلل في النطق والسمع علماً أنه لا يوجد عطل بمستوى الصمم والبكم.

- اشتباه بخلل في الأعصاب، وظهور تموجات غير منتظمة في الصورة الكهربائية للدماغ.

من الضروري إجراء تشخيص وعلاج مبكر لأن طرق التعليم المتخصص تساعد أكثر هؤلاء الأولاد لتخطي هذه الصعوبات وللنجاح في المدرسة. وإن هذه المشاكل التعلمية ترافق الولد لغاية سن البلوغ إلا في حال تلقي المساعدة الكافية بصغره.

5-2 مفهوم التربية الخاصة:

تأثر مفهوم التربية الخاصة في القرن العشرين بعدد من العلوم كعلم النفس وعلم الإجتماع والقانون والطب حيث أصبحت التربية الخاصة ميداناً متخصصاً له جذوره التربوية والنفسية والطبية والقانونية، موضوعه الأطفال غير العاديين وبرامجهم التربوية وأساليب التدريس الخاصة بهم. ولقد كان الإعتقاد السائد لدى البعض وإلى حد قريب أن موضوع التربية الخاصة ينحصر في الأطفال المعوقين، ولكن نتيجة لتزايد الاهتمام بموضوع التربية الخاصة، اتضحت فئات التربية الخاصة لا لتشمل الأطفال المعوقين فحسب، بل كل الأطفال الذين ينحرفون في نموهم العقلي والجسدي والحسي والانفعالي والاجتماعي عن متوسط نمو الأطفال الذين العاديين، ولذا أصبحت مظلة التربية الخاصة تشمل الفئات التالية:

- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية
- فئة الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية

وعلى ذلك، يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها ذلك العلم الذي يهتم بفئات الأطفال غير العاديين وذلك من حيث قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج

التربوية وأساليب التجريب المناسبة لها وعلى ذلك تهدف التربية الخاصة إلى ما يلي:

1- قياس وتشخيص كل فئة من فئات التربية الخاصة باستخدام أدوات القياس المناسبة

2- إعداد الخطط التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة

3- إعداد أساليب التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة

4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة وخاصة استخدام الحاسوب في التعليم

5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة وذلك لتقليل نسبة حدوثها ما أمكن

قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة:

تعتبر عملية قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة ركناً أساسياً من أركان تربية الأطفال غير العاديين وذلك لأهمية هذه العملية والتي تبدو في التعرف إلى الفئات وتشخيصها باستخدام أدوات القياس الخاصة بكل منها ومن ثم تحديد المكان التربوي المناسب وإعداد البرامج التربوية وأساليب التدريس المناسبة لها وعلى ذلك ونتيجة لازدهار حركة القياس والتشخيص في ميدان التربية الخاصة فقد ظهرت أدوات القياس والتشخيص لكل فئة من فئات التربية الخاصة وتوفرت فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها بفعالية.

ففي مجال تربية الأطفال الموهوبين، ظهرت مقاييس القدرة العقلية العامة مثل مقاييس ستانفورد بينيه للذكاء، كما ظهرت مقاييس القدرة التحصيلية العامة ومقاييس الإبداع ومنها مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ومقاييس السمات الشخصية للموهوبين ومنها مقاييس رينزولي المعرفة باسم:

مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين ومقياس برايد للكشف

عن الموهوبين في المرحلة الإبتدائية وقد ظهرت تلك المقاييس في صوَر مطورة للبيئة الأردنية.
أما في مجال تربية الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد ظهرت مقاييس القدرات السيكولغوية مثل مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية ومقياس مايكل للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أما في مجال تربية الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية فقد ظهرت بعض المقاييس التي تهدف إلى تشخيص تلك الفئة من الأطفال ومنها مقياس بيركس لتقدير السلوك وقائمة السلوك الفصامي.

وفي مجال الإعاقة العقلية ظهرت العديد من المقاييس منها مقياس القدرة العقلية العامة كمقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر ومقياس جودانف وقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال ومقياس السلوك التكيفي ومقياس كين ولفين للكفاية الاجتماعية ومقياس البعد التربوي كمقياس المهارات اللغوية والمهارات العددية ومهارات القراءة والكتابة للمعوقين عقلياً.

أما في مجال الإعاقات السمعية فقد ظهرت العديد من المقاييس التقليدية والمقاييس الحديثة التي يجريها عادةً أخصائيو السمع مثل القياس السمعي الدقيق وطريقة استقبال الكلام وفهمه وطريقة قياس التمييز السمعي مثل مقياس ويب مان.

وفي مجال الإعاقة البصرية فقد ظهرت العديد من المقاييس التقليدية مثل لوحة سنلن والمقاييس الحديثة المتمثلة في استخدام الأجهزة الفنية الحديثة في قياس وتشخيص القدرة البصرية والتي يجريها الأخصائي البصري وكذلك الاختبارات والمقاييس التي تقيس القدرة على الإدراك البصري.

البرامج التربوية لفئات التربية الخاصة:

تعتبر عملية إعداد البرامج التربوية وأساليب تدريسها لفئات التربية الخاصة

الركن الثاني من أركان العملية التربوية لفئات التربية الخاصة إذ تأتي عملية إعداد البرامج وأساليب تدريسها بعد قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة وتحويلها إلى المكان التربوي المناسب لها. وتختلف البرامج التربوية وأساليب تدريسها من فئة إلى أخرى من فئات التربية الخاصة، إذ تتمثل البرامج التربوية للأطفال الموهوبين في البرامج الإثرائية وبرامج الإسراع وبرامج التفكير الإبداعي مثل برنامج بيرود لتنمية التفكير الإبداعي وبرامج القبعات الست لإدوارد دي بونو. كما تباينت الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين تبعاً لاختلاف الفلسفات الاجتماعية والتربوية من مجتمع إلى آخر وفي نظرتها إلى الهدف العام من تربية الموهوبين وعلى ذلك ظهرت ثلاثة اتجاهات تربوية في تربية الموهوبين يمثل الأول الاتجاه الذي ينادي بدمج الأطفال الموهوبين في المدرسة العادية في حين يمثل الاتجاه الثاني فصل الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين في مدارس خاصة بهم. أما الاتجاه الثالث فيبدو في دمج الطلبة الموهوبين في المدرسة العادية ولكن في صفوف خاصة بهم ولكل اتجاه مبرراته وايجابياته وسلبياته.

أما البرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم فتتمثل في تعديل وتكييف البرامج التربوية المقدمة للأطفال العاديين بحيث تقدم تلك البرامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين في الصف العادي أو في الصفوف الخاصة أو في صف المصادر ومهما كان شكل تنظيم البرامج التربوية الفردية هي الأساس الأول في إعداد تلك البرامج والتي تتضمن الخطة التربوية الفردية وطريقة تنفيذها وفق أساليب التدريس الفردي ووفق أسلوب تحليل المهمات أو الأسلوب الحسي أو الأسلوب الحسي المتعدد، أو ما يسمى بالتدريس العلاجي.

أما بالنسبة للبرامج التربوية للأطفال المعاقين عقلياً، فإنها تختلف من حيث محتواها و أسلوب تدريسها عن البرامج التربوية للأطفال العاديين إذ تعكس الخطة التربوية الفردية منهاج الطفل المعاق عقلياً كما يتم تنفيذ تلك الخطة التربوية

أو ما يسمى بالمنهاج الفردي وفق أسلوب الخطة التعليمية الفردية. وتنشأ الخطة التربوية الفردية من خلال منهاج المعاقين عقلياً الذي يتضمن عدداً من الأبعاد والمهارات وهي المهارات الاستقلالية وتتضمن مهارات الحياة اليومية ومهارات العناية بالذات والمهارات الحركية العامة والدقيقة والمهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية والمهارات الأكاديمية والقراءة والكتابة والرياضيات والمهارات المهنية والاجتماعية ومهارات السلامة ومهارات التسوق والشراء. أما البرامج التربوية للمعاقين سمعياً فتتضمن تكيف المنهاج العادي ليناسب الأطفال المعاقين سمعياً حيث يقدم المنهاج العادي وفق أساليب ومهارات تناسب الأطفال المعاقين سمعياً وهي مهارات التدريب السمعي ومهارات قراءة الشفاه ومهارات لغة الإشارة ومهارات أبجدية الأصابع ومهارات الاتصال الكلي.

وما يقال عن البرامج التربوية للمعاقين سمعياً يقال عن البرامج التربوية للمعاقين بصرياً حيث يقدم المنهاج العادي للأطفال المعاقين بصرياً ولكن وفق أساليب تناسب الأطفال المعاقين بصرياً وهي مهارات فن الحركة ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل وطريقة الاوبتكون ومهارات الحساب بطريقة المعداد الحسابي ومهارات الاستماع وأخيراً مهارات استعمال الحاسوب واستخدام اللغة الصناعية حيث يهدف مشروع اللغة الصناعية إلى تطوير نظام صوتي بديل عن نظام الصوت الإنساني الطبيعي ليساعد الأفراد ذوي المشكلات اللغوية على اتصال مع الآخرين والتعبير عن ذواتهم.

المرجع: قضايا ومشكلات في التربية الخاصة: الأستاذ الدكتور فاروق الروسان، دار الفكر، عمان.

5-3 تشخيص صعوبات التعلم:

عـادة مـا يشـتبه المعلـم بوجـود صعوبـة في التعلـم عندمـا يلاحـظ لـدى التلميـذ

عجز عملي في أداء واجباته المدرسية، مع صعوبة في التعلم والاكتساب تفوق معظم التلاميذ الآخرين، أو الضعف في أداء أنواع من السلوك يقدر عليها غيره من التلاميذ من نفس العمر، والمستوى العقلي. وكذلك معرفة الطاقة العامة للتلميذ وما قام به من أنشطة وإنجازات يمكن اعتبارها مؤشراً على ما يتوقع من التلميذ، مع ملاحظة ضعف التمكن من المهارات الأساسية (المهارات الحركية ومهارات القراءة والكتابة والحساب) ويظهر ذلك من خلال التدريبات والامتحانات والأنشطة. وكذلك ما يلاحظه المعلم من بطء في عملية التعلم والاكتساب. وهذه الملاحظة الأخيرة تحتاج من المعلم إلى دقة ملاحظة حيث أنه ليس كل بطء في عملية التعلم يعتبر مظهراً لصعوبة التعلم. ومن المهم معرفة في أي مرحلة من مراحل التعلم يكون هذا البطء، وفي أي ناحية من نواحي التعلم، مع ملاحظة ضعف الدافعية. وأحياناً يجد المعلم تلميذاً ذكياً ولكنه ليس قادراً على التحصيل الدراسي مما يشير إلى فقدان الطاقة وأحياناً يجد المعلم العكس، تلميذاً في حدود المتوسط أو ما دون المتوسط في قدراته العقلية ويكون مستوى تحصيله جيداً. والواقع أن عملية التعرف على حالات صعوبات التعلم تتطلب جمع بيانات كافية عن التلميذ، ومتابعة علمية في مستوياته الدراسية، ويتم ذلك من قبل جماعة من الاختصاصيين الذين يقومون بعملية تقييم شاملة ومتكاملة لوضع التلميذ، ويمكن أن يساهم المعلم في هذه العملية، وعادة يتم استخدام اختبارات تحصيلية، وشخصية، وطبية. ويجب التأكيد على الحالات التي يظهر من خلالها أن مستوى تحصيل التلميذ أقل من مستوى التحصيل لدى باقي التلاميذ ممن هم في نفس العمر والصف. وملاحظة أن تحصيل التلميذ لا يتناسب مع قدرته على التعبير اللفظي، واستيعاب المادة العلمية، ومع المهارة في القراءة، أو في إجراء العمليات الحسابية. وفي قدرة التلميذ على الإدراك الصحيح، والفهم الكافي للغات. ويعمد الاختصاصيون في حالات تشخيص صعوبات التعلم إلى استبعاد الإعاقات

التقليدية والاضطراب في النمو والنضج مثل ضعف النمو الحسي البصري، أو السمعي، أو ضعف النمو الإدراكي، والحركي. وكذلك الاضطرابات النمائية في اللغة لدى التلميذ. وقد يكون ضعف النمو يرجع إلى خلل وراثي ترك أثره في النمو وفي التحصيل، أو يرجع ذلك إلى إصابات عصبية دماغية بسيطة والتي تسبب إعاقات إدراكية. إن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى إصابات عصبية، وتحديد هذه الإصابات يساعد على فهم موطن الضعف، أو القوة، لدى التلميذ من الناحية التعليمية. ويكشف الفحص الطبي الدقيق والشامل للتلميذ عن التاريخ النمائي للتلميذ وعن العلامات العصبية البسيطة والحادة، مثل إصابات الجهاز العصبي المركزي في منطقة الرأس، او إجراء عمليات جراحية في المخ، أو الإصابة بالأورام الخبيثة، وما تؤدي إليه هذه الإصابات من اضطرابات في الحس، والإدراك، والسلوك، واضطرابات وظيفية حركية. وهناك ملاحظة على مستوى من الأهمية وهي أن الإصابة الدماغية لا يشترط بالضرورة أن يترتب عليها صعوبة في مجال التعلم، كما أنه من المعلوم فسيولوجياً أن الولد يستمر في نموه البنيوي الوظيفي العضوي إلى مرحلة متقدمة من العمر وحتى عمر ثماني سنوات تقريباً وهذا ما يجعل من الصعب أحياناً التمييز بين حالات التأخر في النمو والنضج، وحالات إصابات الدماغ.

إن هناك خطوات هامة لتشخيص حالات صعوبات التعلم والأسباب التي تؤدي إليها وإلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلميذ، وهذه الخطوات هي:

- تحديد فيما إذا كان التلميذ يعاني من صعوبة خاصة في التعلم، أي أنه يتمتع بقدرة عقلية عادية، ومع ذلك تحصيله الدراسي منخفض عن المستوى المتوقع.
- معرفة فيما إذا كانت هناك دلالات على عدم التوازن في النمو.

- قياس مستوى التحصيل الدراسي الحالي بهدف تشخيص نواحي الفشل والقصور، ومعرفة موطن العجز مثلاً في مادة القراءة، وهل هذا العجز يرجع إلى عدم قدرة التلميذ على التعرف على الحروف الهجائية، أو نقص المعرفة بالصوتيات، او بسبب مشكلات إدراكية حادة؟
- إجراء تحليل للطريقة التي يتعلم بها التلميذ.
- اكتشاف الأسباب التي أدت إلى عدم قدرة التلميذ على التعلم، وهل يرجع ذلك إلى الذاكرة السمعية أم مشكلات إدراكية؟
- تجميع المعلومات حول التاريخ النمائي للتلميذ ومحاولة إجراء عملية تقييم شاملة لتحديد العوامل بشكل صحيح، ثم العمل على تطوير خطة تعليمية للتلميذ في ضوء الافتراضات التشخيصية.

5-4 أبعاد الصعوبات التعلمية:

إن معظم المجتمعات المعاصرة، في الشرق أو الغرب، بدأت تعطي العناية الكافية لظاهرة الصعوبات التعلمية، مركزة على أبعادها وخلفياتها، ساعية دوماً لإيجاد الحلول المناسبة لها. هناك أربعة أبعاد تساعدنا على استخراج بعض المضامين التربوية وعلى توضيح المفاهيم والتعاريف المصاحبة التي يمكن إدراجها كحلول متوقعة وعملية وتطبيقية في نطاق المدرسة.

5-4-1 التمييز بين الصعوبات التعلمية ومفاهيم أخرى تندرج تحت مستويات أربع:

يتمحور هذا البعد حول شرح المفاهيم الأساسية المرتبطة بالصعوبات

التعلمية على مستويات أربعة وهي: الفروقات داخل الفرد – فروقات داخلية خاصة – اعتبارات مترابطة – تفسيرات بديلة لصعوبات التعلم. على أن تكون نقطة الانطلاق في شرح هذه المستويات مبنية على التعرف الوظيفي التالي: «يصنف التلاميذ الذين يعانون من صعوبة تعلمية بأنهم مجموعة غير متجانسة وعندهم تنوع واسع من المزايا والخصائص تتراوح بين الصعوبات الأكاديمية والمشكلات الانفعالية والاجتماعية والفكرية».

المستوى الأول: الفروقات داخل الفرد:

إن المستوى الأول من هذا النموذج هو تعريف المشكلة وتحديدها والصعوبات التعلمية التي يعاني منها التلميذ في شتى المواد والمهارات الأكاديمية المطلوبة وإيجاد نقاط القوة والضعف في أي من المهارات الست: الإصغاء، المحادثة، القراءة، الكتابة، الرياضيات، التعليل، ومواضيع أكاديمية أخرى مرتبطة بها.

إن هذا المستوى قد يساعد المعلم المرشد على تعريف المشكلة وتشخيصها وإحالة كل من التلاميذ الذين يعانون من ضعف في القدرات الذهنية أو بطيئي التعلم إلى المركز المختص لكل منهم. اما الفروقات داخل الفرد في التصرف أو التحصيل الأكاديمي تتوضح وتحدد من خلال درس ملف التلميذ بإسهاب، أي حاصل ومعدل الذكاء «الطبيعي» ومقارنة مع تحصيله الأكاديمي كأن يظهر أعلى من المعدل في بعض المواد ودون المستوى في البعض الآخر، وإيجاد السبب الرئيسي لوجود صعوبات تعلمية لديه.

المستوى الثاني: فروقات واضحة خاصة بالفرد:

إن المستوى الثاني من هذا النموذج هو إيجاد الفروقات الداخلية بالفرد

ربما قد يكون السبب خللاً في الجهاز العصبي، او وجود نقص في تحليل المعلومات المتعلقة بنقص المهارات المعرفية في المستوى الأول في كل من إحدى الأقسام التالية:

1- السبل التنفيذية ومنها استخدام سبل التخطيط، والمراقبة، وتقييم المعلم والتصرف.
2- السبل الفكرية أي استخدام استراتيجيات لدى التلميذ من التعلم وحل المسائل، على سبيل المثال: التمرين الشفهي، التصنيف، تجميع المعلومات.
3- قواعد المعرفة أي المعلومات المتوفرة في الذاكرة الطويلة المدى لمساعدة التلميذ في تحصيل معلومات جديدة وتعلمها على سبيل المثال مقارنة المعلومات إن تقييم المعلومات للتلميذ تساعد على تفسير أسباب الصعوبات التعلمية وهي الأكثر وضوحاً في تحديد التعثر التعلمي عند التلميذ.

المستوى الثالث: اعتبارات مترابطة:

المستوى الثالث من هذا النموذج يأخذ بعين الاعتبار أسباباً مترابطة قد تكون المشكلة الأساسية متعلقة بقصور أو تعثر في التعلم أو نشاطات وقدرات جسدية قد تؤدي إلى هذه الصعوبات التعلمية أو مهارات نفسية اجتماعية وقدرات حسية. إن وجود مشاكل في كل من المهارات النفسية- الاجتماعية أو الجسدية او القدرات الحسية ربما لا تكون هي السبب في القصور على التعلم ولربما لها أو لم يكن لها علاقة بذلك التعثر.

من خلال هذا المستوى يمكن تحديد هذا القصور الذي له علاقة في إتخاذ القرار وفي تفسير الأسباب المؤدية إلى الصعوبات التعلمية التي ستعرف وتحدد في المستوى الرابع.

المستوى الرابع: تفسيرات بديلة لصعوبات التعلم:

إن المستوى الرابع من هذا النموذج يعطي تفسيرات بديلة للصعوبات التعلمية تميز القصور أو التعثر في التعلم. والتفسير في المستوى الرابع هو مكمل للمستوى الأول على اعتبار ان الصعوبات التعلمية عند التلميذ قد يكون سببها إما ناتجاً عن محيط الفرد الذي يعيش فيه، أو عن مؤثرات بيئية، ثقافية، أو اقتصادية او إرشادات تعليمية غير مناسبة وملائمة للتلميذ. وكل هذه الأسباب تؤدي إلى صعوبات أولية غير القصور او التعثر. لربما يعاني التلميذ من مشاكل نفسية او صحية قد تؤدي أيضاً إلى صعوبات تعلمية وتراكم معلومات أكاديمية غير مفهومة ومستوعبة لدى التلميذ التي تؤدي بالتالي إلى صعوبات تعلمية متراكمة متتالية حيث تتفاقم المشكلة مع الوقت ليصبح المعلم معها في اكثر الأحيان غير مؤهل لمساعدة التلميذ لحل هذه المشكلة.

إن هذا النموذج الذي يحتوي على أربعة مستويات هدفه تشخيص الصعوبات التعلمية وتعريفها في كل من المستويات الأربعة عند التلميذ. أما أسبابه فتختلف من فرد إلى آخر. وهكذا يصنف الفرد على ضوء مواصفات مستندة إلى معلومات دقيقة، معززة بطرق علمية مختلفة وضعت في ملف كامل: تربوي- نفسي – صحي – عائلي – اجتماعي آخذاً بعين الاعتبار المؤثرات التي أدت إلى هذه المشكلة، قد يكون السبب صعوبات في مهارات أكاديمية صرف أو صعوبات في القدرة الذهنية، أو مشاكل عاطفية – نفسية خاصة بالفرد، الأمر الذي يسهل عمل المدرسة وينير الطريق أمام المعلم في التعاطي مع هذه المشكلة.

5-4-2 الصعوبات التعلمية مقارنة مع الإعاقات الأخرى:

إن أسباب الصعوبات التعلمية لا تعود فقط إلى خلل في آليات التعلم ولكن من الممكن أن تعود إلى إعاقات مختلفة وأبرزها:

أولاً: الإعاقة الحركية:

هي نقص أو انعدام في القدرات الحركية التي تسمح للفرد بالتصرف الحركي الطبيعي ويتطلب ذلك الأمر جهازاً عصبياً وعضلات وأعضاء سليمة. تتحكم الحركة بالقدرة على الوقوف والتوازن والمشي والتآزر مروراً بالحركات التي تتطلب قدراً أكبر في التحكم (الجري، فك الأزرار، الرسم، الكتابة، النضج الدماغي).

إن العديد من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية لديهم نقص في قدرات التحكم بالحركات الدقيقة. ولا ينطبق تشخيص الإعاقة التعلمية على الحالات التي ترافقها إصابات عضوية في العظام، العضلات أو الجهاز العصبي، فالاضطرابات بالتحكم الحركي تظهر اضطرابات في وظيفة التعلم إصابات عضوية ظاهرة إنما مع خلل في شبكات الاتصال العصبي داخل الدماغ. ونحن نشاهد مراراً حالات صعوبات أو تأخر تعلمي ناتج عن إصابات عصبية أو عضلية أهمها:

- الإصابات الانتكاسية التي تؤدي إلى تلف في المادة الدماغية والعصبية.
- الإصابات الوعائية الناتجة عن خلل في الأوعية الدموية وفي المناطق الدماغية او العصبية.
- الرضّات والصدمات التي تؤدي إلى تلف المادة الدماغية أو الأعصاب.
- الأورام الدماغية والعصبية.
- ارتفاع الضغط داخل الدماغ.
- الأمراض الوراثية الناتجة عن خلل في الأنزيمات.

- الصرع.
- الاضطرابات الناتجة عن العلاجات الدوائية التي تؤثر على الجهاز العصبي.

وأهم الآثار الناتجة عن الإعاقة الحركية هي صعوبات الكتابة وصعوبة الكلام واللفظ وصعوبة حركة العينين لمتابعة شيء متحرك.

ثانياً: الإعاقة السمعية:

إن الأشخاص الذين يعانون من صعوبة تعلمية يتميزون بقدرة سمعية جيدة. فتخطيط السمع يظهر أنهم يسمعون الأصوات ضمن الإمكانات العادية للأشخاص الطبيعيين وقد يمكن أن يظهر لديهم نقص في تمييز ذبذبات صوتية معينة مما يؤدي إلى صعوبة التمييز بين أصوات متشابهة كأحرف (د) و (ت)، (س) و (ث)، وغيرها. وتصحيح هذه الإعاقة بواسطة السماعات إذا أمكن يحسن من إمكانيات التعلم دون اللجوء إلى تقنيات خاصة لتحسين الأداء كالتي تستعمل عند المصابين بإعاقة تعلمية.

إن انخفاض المقدرة السمعية يعود إلى أسباب عديدة منها الوراثي والخلقي والمكتسب.

- وراثية: كالصبغي الثلاثي 21 (متلازمة داون) وهو ناتج عن خلل في الأنزيمات.
- خلقية: مثل تشوه وإصابة الجنين خلال الحمل.
- مكتسبة:
  - خلال الولادة كنقص الأوكسجين.
  - التهابات.

- لكمات – صدمات- إصابات.

أما الصعوبات التي قد تنتج عن الإعاقة السمعية فهي:

- صعوبة في التواصل والفهم.
- صعوبة النطق والخلط بين أصوات مختلفة.

إن تصحيح الإعاقة السمعية الخفيفة يسمح للطلاب بمتابعة الدراسة التعليمية، اما الإعاقة الشديدة فتتطلب متابعة الدراسة في صفوف متخصصة للصم نظراً لصعوبة التواصل وتقنية التعلم الخاصة في هذا المجال.

ثالثاً: الإعاقة البصرية

إن الكتابة والقراءة بحاجة إلى بصر سليم، وكل إعاقة بصرية قد تؤدي إلى خلل في هذين المجالين.

وإن قصر النظر يؤدي إلى ضعف التمييز البصري للمسافات البعيدة وبعد النظر للتمييز للمسافات القريبة وخاصة القراءة والكتابة، بينما الخلل البؤري يؤثر على الرؤية بشكل عام. كما إن ضيق الحقل البصري يؤدي إلى صعوبة الرؤية الواضحة خلال القراءة أو المشاهدة. كما أن اكثر الصعوبات التي نشاهدها خلال الاضطرابات البصرية هي صعوبة القراءة والكتابة عن طريق خلط الأحرف ويكفي إصلاح الاضطراب البصري من أجل استرجاع قدرة كافية للقراءة والكتابة عند غياب اضطرابات تعلمية أخرى.

علماً أن بعض صعوبات المتابعة البصرية من اليمين إلى اليسار أو بالعكس أو من فوق إلى تحت أو بالعكس ناتجة من اضطراب في تحريك العينين ويعتبر هذا خللاً حركياً يؤثر على المقدرة البصرية.

كذلك يؤدي الحول إلى صعوبة في القراءة والكتابة ومتابعة الأسطر.

رابعاً: الإعاقة العقلية:

وتتميز بحاصل ذكاء دون الحد المطلوب يرافقه ضعف في الأداء في اثنين أو اكثر من المهارات التالية: التواصل، العيش المنزلي، العناية الشخصية، المهارات الاجتماعية، الصحة والأمان، استخدام المرافق العامة، التحصيل المدرسي، العمل والتسلية، ويكون ظهور الإعاقة العقلية قبل سن الثانية عشرة. ولقبول تشخيص الإعاقة العقلية يجب ان يكون حاصل الذكاء دون 70-75. ولم يعد حاصل الذكاء المنخفض يعني مباشرة أن الفرد يعاني من تخلف عقلي إذا كان أداؤه العام مناسباً.

والأداء العام هو نتيجة تفاعل القدرات مع البيئة المحيطة. وتعرف القدرات بأنها نتيجة الذكاء مضافاً إليها مهارات التكيف لدى الفرد. لذا فإن تحسين مهارات التكيف بواسطة التربية المختصة يحسن من قدرات الفرد.

البيئة المحيطة: وتتكون أساساً من البيئة المنزلية، المدرسة والمجتمع، ويعتبر تحسين ظروف البيئة هدفاً تأهيلياً مهماً للمتخلف عقلياً إذ أنه يسهل الأداء العام.

التربية المتخصصة تهدف إذن إلى تحسين القدرات من جهة والظروف البيئية من جهة أخرى وذلك من أجل تحسين الأداء العام للفرد ليصبح أكثر تكيفاً مع ظروف الحياة العادية.

إن المصابين بالتخلف العقلي يعانون حتماً من فشل دراسي وصعوبات تعلمية ولا يمكن لهم متابعة التعلم في الصفوف العادية دون مساعدة خاصة.

يشكل حاصل الذكاء المؤشر الرئيسي للفارق بين التخلف العقلي والصعوبات التعلمية إذ أن مفهوم الصعوبات التعلمية يقتضي معالجة المشكلة بمعزل عن إعاقة عقلية .

إن بعض تقنيات التعليم تتشابه ولكن لا تتطابق بين حالات الإعاقة العقلية والصعوبات التعلمية ولكن حتى عندما تتشابه الوسائل التعليمية فإن الإيقاع يختلف بين الحالتين.

5-4-3 التفسير العملي لبعض الصعوبات التعلمية بالمقارنة مع ظواهر وممارسات تعلمية أخرى:

التمييز بين مفهوم التعلم، كما تنعكس في بعض الصعوبات التعلمية التي تعترض سير هذه العملية، يمكن تفسيرها عملياً ومعالجتها على مستويات ثلاثة:

- بطيئو التعلم.
- الخلل وقصور في الانتباه.
- العطل الدماغي البسيط.

أولاً: من هو بطيء التعلم؟

المعلمون غالباً، كما إدارة المدرسة، وكما الأهل إلى حد بعيد يطلقون على الولد البطيء التعلم عدة عبارات قاسية مثلاً قولهم أنه كسول، أبله، بليد، مقصر، متخلف وضعيف مدرسياً. وقد يفسر بعض علماء النفس بأنه تأخر في التحصيل الدراسي ويمكن أن يرجع هذا التأخر إلى انخفاض في درجة الذكاء.

ويقصد بالتلميذ البطيء التعلم كل تلميذ يجد صعوبة في تكييف نفسه مع المناهج الأكاديمية المعمول بها في المدرسة وذلك بسبب قصور في قدرته على التعلم، أو قصور في مستوى الذكاء العام. إن التلميذ المتأخر دراسياً هو الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس العمر الزمني.

على سبيل المثال: عن التلميذ ابن التاسعة من العمر يعتبر متأخراً دراسياً

حين لا يستطيع أن يبرهن في الاختبار أن تحصيله معادلٌ للتلميذ المتوسط ابن الثامنة.

ثانياً: من هو التلميذ المصاب بخلل أو قصور في الانتباه؟

لقد أوردت الدراسات النفسية في هذا المجال، أن معظم الأولاد، وفي سن مبكرة، يتعرضون، أو يواجهون صعوبات سيكو-حركية، غالباً ما يرافقها نشاط مفرط، تتمثل بعدم الانتباه أو عدم الانتباه الناجم عن النشاط المفرط الذي يتمثل بحركات ونزوات عصبية غير مبررة.

ويظهر هذا السلوك في مرحلة مبكرة من نمو الولد خاصة في السنوات الثلاث الأولى من عمره، أي قبل دخوله المدرسة. والتلميذ الذي يواجه هذه الصعوبات، ويعاني من عوارض عدم التركيز، تبرز عنده السمات السلوكية التالية:

1- ينتقل بدون مبرر من نشاط إلى آخر دون أن ينجز أي شيء من أي نشاط.

2- يفتقر إلى التركيز والانتباه إلى بعض التفاصيل المتعلقة بموضوع الدرس.

3- يواجه صعوبة في متابعة التركيز في شرح المعلم للدرس، فهو يتأفف ويتململ ويصرف اهتمامه عن الموضوع، حتى ولو كان النشاط رياضياً.

4- لا يصغي عندما يوجه إليه الكلام مباشرة.

5- لا يتابع باهتمام توجيهات المعلم، ويفشل في إنجاز واجب دراسي أو حتى في إنجاز أي عمل آخر يطلب منه خارج المدرسة.

6- يواجه صعوبة في تنظيم واجباته ونشاطاته ضمن الحد الأدنى

المطلوب.

7- يتردد كثيراً، لا بل يتفادى الالتزام بنشاطات تستوجب منه تركيزاً فكرياً مستمراً، كما هي الحال في متابعة عملية حسابية، أو إنجاز واجب دراسي.

8- غالباً ما يضيع بعض الأدوات الضرورية لعمله، مثلاً يضيع كتبه أو أقلامه أو المسطرة أو أي وسيلة أخرى تعينه في عمله المدرسي.

9- يواجه شروداً ذهنياً ويسترعي انتباهه أي مؤثر خارجي يبعده عن جو الدرس (مثل صوت طائرة تحلق فوق سماء المدرسة، أو عصفور يطير على مقربة من الصف).

10- غالباً ما يتقاعس، لا بل يهمل إنجاز واجباته المدرسية في الوقت المحدد.

ثالثاً: من هو التلميذ المتأخر عقلياً والذي يواجه صعوبات تعلمية بسبب الإصابة بعطل دماغي بسيط؟

عندما يحاول الباحثون التطرق لموضوع الصعوبات التعلمية من حيث علاقاتها أو ارتباطها بوظيفة الدماغ وحاصل الذكاء، غالباً ما يصطدمون بحاجز أو عقبة تسمية تلك الصعوبات انطلاقاً من درجة التأخر العقلي أو الذهني ووظيفة الدماغ ومدى العطل الطارئ عليه.

لذا نلاحظ أن الوصف الأولي للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعلمية قد بني على فرضية الخلل الدماغي كما أطلقها «شتروس» والمعروفة بعارض شتروس.

وقد عارض الأهل تلك التسمية ولم يتقبلوها نظراً لما تلحق بأولادهم من

أذى إذ تصنفهم بشكل دائم بالمعاقين أو المتخلفين عقلياً.

حتى أن علماء الأحياء وعلماء النفس استدركوا مع الوقت تغيير تسمية هذا التصنيف ليصبح في الستينيات معروفاً تحت عنوان: «العطل الدماغي أو الذهن البسيط» إلى درجة أننا اليوم أصبحنا نتعامل بتسمية حديثة تعرف «بالتأخر أو عدم التوافق التعلمي».

5-4-4 التشريع في مجال الصعوبات التعلمية:

رغم ان خطة النهوض التربوي تضمنت في محاورها محوراً عن التعليم المختص، إلا أن القوانين والتشريعات في لبنان لم تحظ بأية ترتيبات أو إجراءات تتعلق بالصعوبات التعليمية تحديداً، إذ ليس هناك من تعريف رسمي حتى تاريخه للصعوبات التعليمية. ولا يوجد اختصاصات معتمدة لتحديد مواصفات للمصابين بإعاقات تعليمية كما ليس هناك من منهجية عمل موحدة مع المصابين بالصعوبات التعلمية. غير انه تم أخيراً استحداث أجهزة مختصة للتوجيه والإرشاد التربوي في وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة، ولكن ليس هناك من دليل حسي على أن هذه الأجهزة قد توصلت إلى وضع برنامج خاص بالصعوبات التعليمية، تم مؤخراً إلحاق المؤسسات التربوية العاملة في مجال الصعوبات التعليمية بأطر ومصلحة الرعاية المخصصة للمعوقين دون إشراف تربوي، أو دون خطة عملية وذلك منذ شهر كانون الأول/ ديسمبر 1996.

5-5 الانعكاسات التربوية للصعوبات التعلمية:

إن الأولاد عامة لابد وأن يمروا أو يعانوا من صعوبات أكاديمية وأزمات نفسية وحالات مرضية، إن بنسب ودرجات وأشكال مختلفة ومتفاوتة غالباً ما تؤدي إلى الرسوب المدرسي.

وللرسوب أسباب داخلية وخارجية، منها ما يكمن في طبيعة الولد ضمن عوامل وراثية وبيئية لتعكس على سلوكه العام، ومنها ما يكمن في نطاق المنزل والمدرسة والمعلم والمناهج التعليمية وأساليب التدريس وغيرها من العوامل الذكائية والانفعالية والاجتماعية.

يمكن أن يرافق معظم الاضطرابات النفسية عند الأولاد خلل في التحصيل المدرسي، ويكون هذا الخلل أحياناً ناتجاً عن نقص في الاهتمام بسبب النزاعات النفسية التي يعيشها الولد، وأحياناً بسبب ضعف الانتباه والتركيز الذي يرافق بعض الحالات.

أما الاضطرابات النفسية التي يمكن أن ترافقها اضطرابات تعلمية مهمة فأبرزها:

- نقص الانتباه
- الافراط الحركي
- اضطرابات التصرف كالسرقة والكذب....
- التحدي والمعارضة عند الولد، كأن يزعج المعلمين ويشتم ويفقد أعصابه بسرعة.
- القلق الانفصالي.
- اضطرابات الهوية.
- اضطرابات الأكل.
- الخصال وغالباً ما تكون غير حميدة.

يضاف إلى ذلك معاناة الولد من أسباب أو عوامل داخلية - شخصية، منها ما هو مناخي تندرج تحته الظواهر النمائية وأبرزها:

النمو التطوري: للطفل قدرات تنمو جميعاً مع بعضها وتتفاعل وتؤثر إيجابياً أو سلبياً على عملية التعلم واكتساب المعرفة، فأي تأخر في إحدى هذه

المهارات ينعكس سلباً على المهارات الأخرى. وهذه المهارات هي عقلية، حسية، لغوية، نفسية، اجتماعية – حركية. وهي مطلوبة كلها لإتمام عملية التعلم. وأي ضرر أو خلل في إحداها لابد من أن يعيق هذه العملية. ولهذا يجب عدم تجاهل المشاكل البصرية والسمعية، وأمراض القلب والسكري.

الدوافع الأساسية: لكي يتعلم الولد يجب أن يكون لديه دافع قوي مما يسبغ على سلوك الولد قوة مستمدة من بيئته. وهو مبدأ منقول بشكل غير مباشر من الأهل والمجتمع.

القدرة العقلية: لإتمام عملية التعلم، يجب ان تكون المهارات الذهنية والفكرية ناضجة عندما يكون مستوى الذكاء عند الأولاد متدنياً ينتج عن ذلك صعوبات تعلمية تتمثل في عدم فهم المادة.

النمو الاجتماعي: لا تنمو مهارات الولد بشكل معين أو بدرجات متناسقة، وغالباً ما تتأخر مهارات النضوج النفسي – الاجتماعي لدى الأولاد لأسباب متعددة، وبالتالي يتأثر أداء الولد الأكاديمي. فالاضطرابات النفسية هي السبب المباشر الكامن وراء الفشل المدرسي، وقد تنشأ الاضطرابات النفسية من تفاعلات شخصية الولد نفسه، او نتيجة وضع اجتماعي معين يكون الولد ضحيته، كحالات الطلاق والانفصال والمشاحنات العائلية والأجواء الأسرية القمعية والفقر والإهمال والجنوح والاضطرابات النفسية ليست حركاً على الولد نفسه أو عائلته وإنما قد تنتج عن اضطراب في العلاقات البشرية الاجتماعية مع الأصحاب أو مع المدرسين وغيرهم.

السلوك العام: لا تتم عملية التعلم والاكتساب إلا بحد أدنى من الانضباط والنظام والتركيز والمثابرة. والولد العدائي المشاغب الجانح لا يتعلم بالشكل والدرجة المطلوبين. إن مشاكل الدلع وقلة التهذيب وغياب تطبق على الجميع فلا يوجد مكان لاستيعاب السلوك الشاذ أو المتخلف. إضافة إلى هذه

الأسباب الشخصية الداخلية، هناك أسباب خارجية كالحرب على سبيل المثال، أو السفر أو موت أحد الأهل والأقارب أو تغيير السكن أو تغير مفاجئ في وضع الأسرة الاقتصادي والاجتماعي أو غيرها من حوادث سلبية مأساوية تقع خارج نطاق الولد وفوق إمكاناته مسببة له الأذى والاضطراب في سلوكه ومؤثرة بالتالي على تحصيله الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك، هناك عوامل خارجية أخرى تترك أثرها على سلوك الولد ابرزها:

أ- المدرسة: لكل دار للتربية كما لكل مدرسة مقومات أساسية لتسهيل عملية التعلم وتفعيلها أبرزها: نسبة المساحة إلى عدد التلاميذ، التهوية والإضاءة والحرارة، المقاعد والطاولات والألواح الخشبية، المعدات التعليمية، الملاعب. وهذه المقومات يجب أن تكون ملائمة ومتناسبة مع عمر التلاميذ ومتطلباتهم، وأن تكون بحالة جيدة للاستعمال.

ب- المعلم/المعلمة: أي المربون بالدرجة الأولى، والفاعلون منهم، الذين يؤمنون بأن التعليم ليس فقط وظيفة وإنما هو قضية مبدئية أو رسالة تنصب على أمور متعددة أهمها:

- شخصية المربي
- خلفيته العلمية والفكرية
- إعداده وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها
- وسائل الاتصال والتواصل مع الآخرين
- دقة الملاحظة والمراقبة

ج- طرائق التدريس وأساليبه: إن الجهد المستمر والعمل المتواصل الذي يقوم به المربي يعتبر السبب المباشر في توجيه عملية التعلم سلباً او إيجاباً مع التقدير الكامل لدور الإدارة. فشخصية المربي هي القدوة والمثل الأعلى للتلميذ، وما

تنطوي عليه هذه الشخصية من تفهم ومحبة واحترام للطفل وإيمان بقدراته يجعلها المحرك الرئيسي لعملية التعلم.

د- المناهج الدراسية: علينا التأكد ما إذا كانت هذه المناهج تتلاءم مع الحضارة والثقافة والمجتمع اللبناني قبل أن نلوم الولد على تقصيره في تحمل مسؤولياته وقبل معاقبته وطرده من المدرسة.

هـ- الأهل: ولدورهم أهمية بالغة وتأثير مباشر في عملية التعلم لدى الأولاد، وفي معظم الأحوال نصطدم بالواقع المرير الذي يفرض علينا، ونستنتج أن المشكلة الأساسية هي «الأهل» لا الولد. فالأهل هم دائماً محط الملامة، مع أنهم لا يتمتعون بالمعرفة التربوية المطلوبة، وهم للأسف يجهلون خصائص وعوامل ومراحل النمو بشكل علمي صحيح ومبسط، فغالباً ما يتأثر الولد بشخصية أهله ومبادئهم وأفكارهم التي قد تكون مختلفة أو متدنية أو خاطئة الأمر الذي يستدعي إقامة حملات توعية للأهل من قبل منظمات ومؤسسات اجتماعية في هذا المجال.

وخلاصة القول أن هذه الصعوبات التعلمية التي تسببها المدرسة، ولا يكون أي دور فاعل للأهل إزاءها غالباً ما تحدث اضطرابات نفسية عند الأولاد كردّات فعل لسوء التكيف المدرسي والعائلي، والمجتمعي. إذ ان الكثير من الأولاد الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات يصبحون موضع سخرية الصف والمدرس والرفاق في المجتمع مما يضعف الثقة بالنفس عند هؤلاء الأولاد.

ويؤدي كل ذلك إلى ردّات فعل اجتماعية عديدة، لذلك يصبح ضرورياً إيجاد برامج علاجية نفسية لمساعدة الأولاد الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات التعلمية وأبرزها:

- تقوية الثقة بالنفس عند الولد.
- مساعدته على التعبير الانفعالي.
- الأخذ بيده في حل المعضلات التي تواجهه.

- مساعدته على تحسين التكيف داخل المجموعة.
- تشجيعه على تحسين التركيز.

5-6 التخلف الدراسي وصعوبات التعلم:

إن حالة التخلف الدراسي لا يمكن ان تحدث إلا بسبب وجود صعوبات واجهت التلميذ المتعلم، وأعاقت عملية التعلم لديه، وشتتت من قدراته، وبهذا المعنى إن مفهوم التخلف الدراسي يختلف عن مفهوم التلميذ المتخلف دراسياً، إذ أن التخلف الدراسي (بأشكاله ومستويات) شيء، والصعوبة التي أعاقت عملية التعلم وأدت إلى تخلفه دراسياً شيء آخر. وفي هذا الصدد يرى بعض علماء التربية الخاصة المحدثين بأن النظر إلى مشكلة التخلف الدراسي من زاوية الدرجة والتحصيل الدراسي شيء يختلف عن النظر إلى هذه المشكلة من زاوية ما يعترض التلميذ من إعاقة أو صعوبة تعيق عملية التعلم لديه. وبهذا الشكل، يكون فهمنا وتشخيصنا وطرائق علاجنا لمشكلات التعلم أمراً يختلف عندما ننظر إلى هذه المشكلات على أنها مشكلات تخلّف دراسي، عنه، عندما ننظر إلى هذه المشكلات على أنها ناتجة عن صعوبات في التعلم، ومن الطبيعي أن النظرة الأخيرة اكثر فائدة وموضوعية، لهذا أكد علماء التربية الخاصة على ضرورة النظر إلى حالات التخلف الدراسي بنظرة مغايرة.

ويمكن اعتبار صعوبات التعلم بمثابة ظاهرة عامة توجد في جميع مستويات التعلم وقد تكون أكثر وضوحاً وانتشاراً لدى فئة التلاميذ المتخلفين دراسياً، بالمقارنة بباقي فئات التلاميذ، ويمكن اعتبارها حالات خاصة من عملية واحدة هي عملية التعلم والتي ينبثق عنها مستويات من الأداء، أو التحصيل، ومن الطبيعي ان هذه الصعوبات تختل عن بعض من حيث الشدة، والشكل، والنوعية.

وحسب تصنيف منظمة الصحة العالمية، فإن صعوبات التعلم عبارة عن تباطؤات نوعية في النمو، وينسب النمو إلى النضج العضوي الوظيفي والبنيوي وهذا النمو يتأثر بعوامل غير عضوية، وهذه الصعوبات مثل:

- التخلف النوعي في القدرة على القراءة.
- التخلف النوعي في الحساب.
- اضطراب في تكوين الكلام واللغة.
- التخلف الحركي النوعي.
- اضطرابات في التكوين مثل البطء في تكوين مهارة نوعية واحدة مثل القراءة، أو الكلام، أو الحساب.

ويمكننا أن نؤكد بأن الوسط المدرسي هو المكان الأمثل والوحيد لمعالجة صعوبات التعلم. فالمدرسة هي مؤسسة التعلم ويجب ان تكون معدّة لا للتعلم فحسب بل لمعالجة صعوبات التعلم، والمشكلات التي قد تترتب على ذلك. وهذا يتطلب وجود نظام للتعليم العلاجي داخل المدرسة، ولأن التلميذ الذي يتعرض إلى صعوبة في التعلم هو من مسؤولية شأنه في ذلك شأن التلميذ العادي. يجب على المعلم أن يتذكر دائماً بأن المدرسة هي التي تفشل وليس التلميذ، ويجب أن يكون علاج حالات صعوبات التعلم داخل المدرسة لا خارجها. قد تحتاج المدرسة إلى اللجوء لمؤسسات متخصصة أخرى ذات علاقة بصعوبات التعلم. ويجب مساعدة التلميذ على تخطي إعاقة أو صعوبة تقف عثرة في وجه عملية التعلم، وتؤثر في نمو هذه العملية. لا يشترط في صعوبات التعلم أن تكون نابعة من ضعف في الذكاء العام، بل العكس قد نجد حالات ذات قدرة عقلية جيدة مع أنها تعاني من الرسوم ومن التقصير الدراسي. وغالباً ما يكون مستوى ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم أعلى من مستوى الأداء او التحصيل لديه. وقد نصادف في التخلف الدراسي اضطرابات شديدة في التوافق مع حرمان

عاطفي او صحي أو ثقافي. كما قد نصادف بعض حالات الضعف العقلي، وبعض الإصابات العضوية الحسية وغير الحسية وهذا قد لا نصادفه في حالة صعوبات التعلم.

بهذا الشكل يمكن اعتبار بعض حالات التخلف الدراسي هي حالات تعاني من صعوبات دراسية، بينما لا يمكن اعتبار كل من يعاني من صعوبة في التعلم هو بالضرورة متخلف دراسياً. وتشير الإحصائيات، والتقارير التربوية حول الرسوب، والتسرب، والهدر التربوي، إلى ان الحالات التي ترجع إلى صعوبات التعلم من حالات التخلف الدراسي تصل إلى حدود 20 % من بين هذه الحالات، بينما الحالات المتبقية من التخلف الدراسي تتوزع نسب انتشارها حسب أسبابها، وفقاً لما يلي: 40 % حرمن بيئي، 15 - 20 % اضطرابات شخصية، 10% تخلف عقلي بسيط، 15 % إعاقات مختلفة.

ويمكن لهذه النسب أن تتداخل وأن تتغير قليلاً.

5-7 الصعوبات التعلمية عند التلميذ في التهجئة والقراءة والكتابة والحساب:

إن التلميذ الذي يعاني من الصعوبات التعلمية يظهر بعض التفوق في مهارات تفوق أقرانه وتعلو عنده في بعض الأحيان، إنما يظهر صعوبات في تنظيم أفكاره وترجمتها كتابياً وفي إرادة التحريك، وفي الفصل بين استعماله الجهة اليمنى والجهة اليسرى من اليد أو الرجل أو العين، وفي الاستيعاب، وإعادة التنظيم والذاكرة، مما يحد من قدرته على التطور واستلحاق أقرانه بالعمل المدرسي في النطق والقراءة والكتابة والحساب والتصرف.

إن أبرز المشاكل التي يعاني منها الأولاد ذوي الصعوبات التعلمية هي كما يلي:

- مشاكل في التهجئة.

- مشاكل في القراءة.
- مشاكل في الأعمال الحسابية.
- صعوبة في تنظيم حياتهم: ينسون ويضيعون.
- مشكلة في تنظيم أوقاتهم: الضياع الزمني.
- مشكلة في تعريف الاتجاهات الجغرافية.
- مشكلة في التعامل مع التعبير الجسدي، التخبط بين الاستيعاب النظري والتنفيذ العضلي.
- رغبة شديدة في الكتب والقصص، مقابل فشل في القراءة بوتيرة واحدة، أو في سرعة أقرانهم.
- صعوبة في القفز وركوب الدراجة.
- سهولة التشويش عليهم.
- صعوبة تعلمهم مهارات: مثل ربط شريط الحذاء، ارتداء الملابس، انتعال حذاء القدم اليسرى في اليمنى والعكس.
- التأخر في النطق والخلط في التعبير.
- عدم احتمالهم ما يحسونه فوق طاقتهم وقدراتهم الذاتية وعلى ضوء ذلك، فإن الخطوات التطبيقية في طريقة تعليم هؤلاء التلاميذ هي كالآتي:
  - الكلام بوضوح وهدوء.
  - الكتابة بوضوح على اللوح، لتوضيح المغزى.
  - عدم التركيز على نقاط النقص بل على نقاط القوة لجعله يشعر بأنه قادر على العطاء لأن الرغبة شديدة عنده.
  - عدم وضعه في مواقف حرجة (القراءة بصوت عال) فالنقص هو خذلان ذاكرته وليس عجزه على العطاء.

- وضع التلاميذ في المقاعد الأمامية من الصف لا لقصور في البصر بل لقصور في التركيز.
- إعطاؤه مطبوعات بالتعليمات أفضل من كتابتها على اللوح.
- إعطاؤه مهلة زمنية أطول عندما ينسخ من اللوح.
- تذكيره الدائم بالواجبات البيتية.
- عدم معاقبته للضعف اللغوي المتعلق بالتهجئة لأن ذلك لا يعود بأي فائدة تعليمية.
- تحديد الجزء المطلوب قراءته من الكتاب والصفحة وحتى السطر بوضع علامات فارقة.
- إذا كان لديه رغبة في الكتابة، يجب مضاعفة المسافة العامودية بين السطر السابق والسطر اللاحق، حتى ولو كانت مخالفة لمنهاج المدرسة التعليمية.
- اشتراك ذويه بواجباته اليومية في البيت.
- اكتشاف اهتماماته وتشجيعه.
- إعطاؤه كل فرصة ممكنة في الصف لإظهار قدراته الذاتية.
- إشراكه في مجمع النشاطات.
- عدم توبيخه لضعفه في القراءة.
- التحلي معه بالصبر الشديد.

قد تواجه الصعوبات التعلمية عناصر مؤذية للمشاعر تجرح كرامة التلميذ وتزيد من انطوائه وعقدته. ومن هذه العناصر:

- o التسمية الخاطئة بإطلاق عبارات «بليد» أو «غليظ الذهن».

- التعامل معه بعنف.
- عدم الانصاف بالتعامل وإظهار التمييز والعنصرية.
- التعامل معه بإهمال متواصل قد يصل إلى حد تجاهل وجوده الجسدي داخل قاعة الصف.
- التحقير والتهاون بحقوقه الإنسانية وخصوصاً أمام زملائه.
- الاضطهاد والسخرية.
- عدم توبيخه على إعاقته، بل والتعامل معه بصبر شديد.

هذه العناصر المؤذية أعلاه، تنجم عنها ردود فعل قاسية منها:

- ✓ فقدان الثقة
- ✓ الشك بالنفس واستصغار الذات
- ✓ الحساسية المطلقة والشديدة إزاء النقد حتى ولو جاء لصالحه
- ✓ الغياب المتواصل عن المدرسة
- ✓ عدم التواصل والرغبة في المشاركة في النشاطات
- ✓ العزلة والانطواء
- ✓ الأوجاع الجسدية الوهمية ذات المصدر النفسي، بسبب الضغط السلبي.

5-8 الديسلكسيا: أسئلة وأجوبة:

مــن المهــم جــداً التوضيــح أن الديسلكســيا ليســت نتيجــة تــدنّ في الــذكاء عــلى الإطــلاق، لكــن بالإمــكان لشــخص متــدني الــذكاء أن يكــون عنــده ديسلكســيا. وفي

الحقيقة ان الصورة المميزة للديسلكسيا في الصعوبة التي يجدها الولد في القراءة والكتابة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية. والأولاد «المتخلفون» بشكل عام تنقصهم المهارات في كل نواحي التطور والنمو مثلاً في المشي والتكلم والتعامل وحل المشاكل اليومية كما في القراءة والكتابة، بينما الولد الذي يعاني من الديسلكسيا هو «أذكى» مما يظهر في عمله «الكتابي».

5-8-1 من يعاني من الديسلكسيا؟

تبدو واضحة معالم الديسلكسيا عند حوالى 10 % من الأولاد. ويعاني منها الصبيان أكثر من البنات بنسبة تتراوح بين 4 إلى 1 وحتى 7 إلى 1. وعدم التوازن في النسبة سببه قد يكون عائداً إلى مركز اللغة في الدماغ. والذي يتميز بأنه أكثر نضجاً عند البنات دون الصبيان حتى سن البلوغ وسنين المراهقة الأولى.

5-8-2 هل للديسلكسيا علاقة بالخلفية الاجتماعية؟

هناك إحصاءات كثيرة تشير أن الإعاقات بشكل عام بما فيها الإعاقات التعلمية والديسلكسيا تتكاثر في المجتمعات المكتظة بالسكان في المناطق الكبيرة التي اوضاعها فقيرة وغير حسنة، هناك عدة عوامل تساهم في حصول صعوبات تعلمية عند المجتمعات الفقيرة التي تقطن المدن ومن هذه العوامل ما يلي:

- العائلات المهاجرة التي لا تعرف اللغة المحلية المتداولة.
- العائلات الكبيرة التي تسكن في بيوت رديئة وغير صحية.
- نظام تغذية فقير.
- تلوث البيئة والهواء.
- قلة النوم وعدمه.
- صحة ضعيفة.

- عدم الاهتمام والتحمس للتعلم والمطالعة.

5-8-3 ما هي أسباب الديسلكسيا؟

يعتقد أن السبب الأساسي للديسلكسيا هو عدم الفعالية في الربط بين القسم اليمين والقسم اليسار للدماغ. في هذه الحالة تكون خلايا الدماغ مركبة بشكل مختلف عن باقي الأولاد الذين لا يعانون من الديسكلسيا. وتركيب الخلايا هذا غير العادي يؤثر بدرجات متنوعة على العمل الطبيعي لقسمي الدماغ.

5-8-4 هل الديسلكسيا وراثية؟

تتزايد الأدلة أن الديسلكسيا لها علاقة كبيرة بعامل الوراثة. 88 % من الأولاد الذين يترددون على مراكز الديسلكسيا يأتون من عائلات تتواجد فيها حالات ديسلكسيا وغالباً ما يكون هناك أكثر من ولد في العائلة مصاب.

5-8-5 أين تظهر الديسلكسيا؟

أ- في القراءة والكتابة:

- تركيز ضعيف وعدم الدقة في التهجئة والقراءة.
- الميل إلى وضع الحروف والرموز بشكل مقلوب مثلاً – b بدل d/ 48 بدل 84.
- قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعريف عليها في سطر لاحق.
- المقدرة على الإجابة شفهياً على الأسئلة، لكن إيجاد صعوبة في الإجابة كتابياً.

- كتابة الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون التعرف على الشكل الصحيح.
- صعوبة في نسخ الفروض.
- صعوبة في تدوين المعلومات.
- صعوبة في فهم "الوقت" و "الزمن".
- صعوبة في العمل بالأرقام المتسلسلة.

ب- في نواح أخرى:

- يبدو ذكياً في نواح كثيرة لكن يظهر صعوبة واضحة في جوانب أخرى.
- يخلط بين الشمال واليمين.
- عدم الرشاقة.
- صعوبة في تنفيذ سلسلة من التعليمات.
- عدم التنسيق.
- يجاوب بشكل أفضل شفهياً وليس كتابياً.
- كثير التحرك خاصة في أوقات الدرس.
- صعوبة في وضع الأشياء بالترتيب والتسلسل مثلاً: شهور السنة والحروف الأبجدية.

5-8-6 ما هي العوارض التي تظهر على الأولاد الذين يعانون من الديسلكسيا؟

كثير من الأولاد ذوي الديسلكسيا يظهرون العوارض التالية:

- كثرة الحركة.
- ينامون أقل من الأولاد العاديين.

- يتلهون بسرعة.
- غير منظمين او مرتبين.
- ضعف في التنسيق الحركي.

يجب الانتباه إلى أن هذه العوارض لا تعني بالضرورة ديسلكسيا ويجب القيام بتشخيص مختص ودقيق.

هناك شغب وقليل من الاستقرار في حياة الولد الذي يعاني من الديسلكسيا ذلك أن نوع المشكلة وقوّتها تتغيران من يوم إلى يوم. وهناك كثير من الرموز التي تتعرض لها يومياً والتي لا يفهمها بشكل كامل الولد المصاب، وهذا يزيد من حيرته وإرباكه وتفاقم المشكلة لديه.

5-8-7 كيف يستطيع معلمو المدارس المساعدة؟

أغلبية المعلمين في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية يدركون أن بعض الأولاد فوق سن 6 سنوات لا يظهرون تطوراً مناسباً في القراءة والكتابة وربما يعانون من الديسلكسيا. لذا يجب على المعلمين أن يحضروا هؤلاء الأولاد للمعالجة المختصة والاختبار. ومهم جداً أن لا تصف المعلمة التلميذ بأنه «كسول» بشكل عشوائي خاصة إذا كان يبدو ذكياً في جوانب أخرى. وبإمكان المعلم أن يتبع التعليمات التالية:

- دع الولد يجلس في الأمام بالصف.
- تكلم معه بوضوح.
- أكتب بوضوح
- اقبل بعض التسامحات
- أعطه وقتاً أكثر من باقي الأولاد لينهي فروضه الكتابية.
- دعه يشارك في الأمور الشفهية قدر الإمكان لكن لا تسأله أن

- يقرأ بصوت عال.
- لا تكثر من فروضه البيتية واطلب منه أن يقوم بفروضه شفهياً على شريط تسجيل.
- لا تنزعج من مظهره غير المرتب وخلطه الوقت والمكان.

لا ننكر أن الولد الذي يعاني من الديسلكسيا بحاجة إلى كثير من المتطلبات من قبل المعلمين. إن التعامل مع المشكلة والتغلب عليها يحتاج إلى ذكاء، مرح، مرونة، حساسية، تعاطف، صبر طويل، ومعرفة سليمة بما يجب أن يدرس ولماذا. إن معظم الأولاد المصابين بالديسلكسيا عندهم الذكاء والطموح للتقديم الجيد إذا توفرت لهم المساعدة المناسبة مما يجعل العمل معهم مكافئاً وممتعاً.

وفي النهاية تجدر الإشارة أن الديسلكسيا هي مشكلة في التركيب العضوي، لذلك ليس من الممكن تجنبها أو معالجتها بشكل نهائي لكن إن كان بالإمكان التعرف على الأولاد المصابين في سن مبكرة ومساعدتهم يخفف ذلك من تفاقم الصعوبات التعلمية وتجنب المشاكل الانفعالية ودعم الأهل والمعلم يساعد هؤلاء الأولاد في التغلب على صعوباتهم والنجاح في المدرسة والحياة.

5-8-8 كيف نتأكد من وجود الديسلكسيا؟

إذا أجبت بـ«نعم» على معظم هذه الأسئلة، فيجب استشارة اختصاصي:

- هل يربكك هذا الولد؟
- هل مستوى القراءة والكتابة عنده هو دون توقعاتك لقدراته؟
- هل لديه صعوبة في تنفيذ ثلاث تعليمات متتابعة؟
- هل إذا قرأ كلمة معينة في سطر ما يعجز عن قراءتها في سطر لاحق؟
- هل يهجئ الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة؟

- هل يواجه صعوبة في النسخ عن اللوح؟
- هل يكتب الحروف او الأرقام في شكل مقلوب مثلاً: 15 بدل 51، b بدل d؟
- هل يخلط الرموز ببعضها مثلاً في الحساب + و ×؟
- هل يدهشك كم من الجهد يضع في عمله مقابل الذي ينتجه؟
- هل هو "مهرج" الصف؟
- هل تركيزه قصير المدى في القراءة والكتابة؟
- هل يهجئ كلمة ما في أشكال مختلفة من دون أن يعرف ما هو الشكل الصحيح؟
- هل يخلط بين الشمال واليمين؟
- هل يجاوب على الأسئلة شفهياً بسهولة لكنه يجد صعوبة في كتابتها؟
- هل لديه صعوبة في تحديد "الوقت" و "الزمن"؟
- هل لديه مشكلة في تنظيم أفكاره بشكل مترابط لكتابة قصة أو موضوع إنشاء؟
- هل خطه رديء جداً؟

على المعلم او المعلمة الإدراك بأن الولد الذي يعاني من Dyslexia بحاجة إلى طريقة خاصة لتدريسه.

"إن لم يستطع الولد ان يستوعب طريقة تعليمنا يجب علينا أن نعلمه بطريقته".

5-9 مشكلة الحركة الزائدة وعدم التركيز (ADHD):

5-9-1 تعريفه:

هو اضطراب نيرو- بيولوجي ينتقل إلى الأولاد بالوراثة فيؤثر على كافة

الأنشطة التي تحتاج إلى مهارات تركيز الانتباه.

وأبرز مظاهر هذا الاضطراب تبدو على الشكل التالي:

- صعوبة في تركيز الانتباه لفترة طويلة والاستغراق في أحلام اليقظة.
- سرعة التشتت والتأثر بالمثيرات الخارجية. بالإضافة إلى صعوبة إنهاء الأعمال المطلوبة خصوصاً الفروض والدروس المدرسية.
- سرعة الانفعال. يتصرف قبل أن يفكر وينتقل من نشاط إلى آخر بشكل عشوائي وغير منظم.
- يقاطع الآخرين ويتكلم دون استئذان.
- كثير الحركة، كثير الكلام، لديه صعوبة بالمشاركة في الأعمال الجماعية.
- يعرف اكثر مما يعطي خصوصاً في الامتحانات يتم وظائفه المدرسية ببطئ وبمساعدة.
- كثير النسيان خصوصاً لأغراض المدرسة ويعاني من مشاكل في الكتابة والخط.
- لديه مشاكل سلوكية مع الأهل المدرسة والرفاق.

5-9-2 أسباب هذا الاضطراب:

ثمة نظريات لم تؤكد وإنما لا يمكن تجاهلها منها:

- **النظام الغذائي:** خاصة النكهات المصطنعة والمشروبات الغازية والسكريات، ومواد غير طبيعية موجودة في بعض الأطعمة تسبب الحركة الزائدة عند الأولاد. وبعض الأدوية إذا تناولوها لفترات طويلة.

- **تأثيرات أضواء النيون**، إلتواءات العمود الفقري، الالتهابات الناتجة

عن الفطريات، إضافة إلى اضطرابات الأذن الداخلية لدى الأولاد.

- **النظريات المؤكدة:** التي تعتبر ان السبب الأساسي هو اضطراب عصبي موروث. وللطفل المصاب بهذا الاضطراب أحد أقربائه مصاب به، وبالنسبة لغالبية الأولاد المصابين بهذا الاضطراب، تبقى غير معروفة طبيعة الأسباب الدماغية وطريقة عملها.

ولدى عدد قليل من الأولاد ذوي الاضطرابات، تعود وظيفة الدماغ لأمراض معينة، او إصابات في الدماغ، أو اضطرابات عصبية ناتجة عن ولادات عسيرة أو مجهدة، أو حمل متعثر، أو نتيجة تعاطي الأم الكحول أو المخدرات والدخان.

5-10 دور المعلم المرشد في معالجة التخلف الدراسي:

يبدو أن التعليم والإرشاد النفسي يتفقان من حيث الهدف المشترك حيث يسعى كل منهما لإثارة الدافعية للتعليم. ولكن يبدو أن هذا التشابه بين الاثنين لا يستمر طويلاً حيث أن أفعال المعلمين وأنشطتهم تتجه أساساً نحو الجوانب العقلية المعرفية، وهي تقع خارج نطاق حياة التلميذ الشخصية. بينما يعمل المعلم المرشد على استنباط الخبرات والمشاعر من التلميذ الذي يتعامل معه. وعلى الرغم من ذلك فإن التباعد بين مدخل التعليم التقليدي ومدخل الإرشاد النفسي ليس كاملاً، نجد المعلمين الذين يتميزون بالحساسية والمهارة والكفاءة في مهنتهم يسعون أحياناً إلى استخلاص شيء ما من تلامذتهم، وهذا ما يتفق مع هدف التربية بمفهومها الشامل الواسع.

إن لشخصية المعلم أثرها على التلاميذ، لذا ينبغي أن يتوافر لديه قدر مناسب من الصحة النفسية. وأن يؤمن بعمله مع التلاميذ، وأن تتوافر لديه المرونة، كما يدرك نزعة الاستقلالية لدى التلاميذ، وينبغي ان يتجنب المعلم

الالتجاء إلى الوسائل التي تعوق النمو النفسي للتلاميذ مثل:

الاستهزاء بالتلاميذ والسخرية منهم، والبخل في إعطاء المعلومات للتلاميذ، وإساءة فهم سلوكهم الاستقلالي، وإشاعة روح المنافسة الضارة غير البناءة، والتحيز والتحامل بالنسبة لبعض التلاميذ، والمبالغة في فرض النفوذ والسلطة، والإشراف في الامتحانات والواجبات المدرسية.

وفيما يلي وظائف المعلم المرشد في عملية التوجيه والإرشاد النفسي بالمدرسة:

- يتقبل التلاميذ ويعمل لصالحهم، وينمي الجو الودّي في قاعة الدرس.
- يطبق مبادئ الصحة النفسية في جميع جوانب عملية التعلم.
- يلاحظ ويتعرف على أعراض العلل والأمراض الجسمية ونواحي القصور الحسية لدى التلاميذ.
- يساند برامج النشاط المدرسي، ويشجع التلاميذ على المشاركة فيها لاكتساب الخبرات التي تساعد على نموهم.
- يتشاور مع المعلمين والمربين بخصوص مشكلات غياب التلاميذ أو تأخرهم الدراسي والظروف الأسرية للتلاميذ المرتبطة بهذه المشكلات.
- يتعرف على التلاميذ الذين يحتاجون إلى دراسة خاصة أو معاونة، ويعرض مساعدته لهم متعاوناً مع زملائه من أصحاب الاختصاص.
- يعمل على تحليل الحاجات الفيزيولوجية والانفعالية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ الموجودين في قاعة الدرس.
- يساعد الأهل على تنمية فهمهم وإدراكهم لحاجات أبنائهم.

- يشارك في ممارسة خدمات التوجيه الجمعي في تنمية مهارات الدراسة والاستذكار، ومهارات التوافق الاجتماعي، وأنشطة التقويم الذاتي.
- يعمل على استشارة الاستبصار الذاتي في التلاميذ من خلال تنمية الاتجاهات الإيجابية البناءة.
- يحفز التلاميذ على مراعاة النظام في قاعة الدرس بوازع شخصي منهم.
- يشارك في جماعات دراسة التلاميذ وغيرها من المختبرات السلوكية التي تساعد على تنمية الاستبصار والفهم لسلوكه وسلوك تلاميذه.
- يعمل على أن يكون المنهج الدراسي مرناً بالدرجة التي تسمح بتكامل مواد التوجيه مع مواد الدراسة.
- يحتفظ بسجل لكل تلميذ يتضمن بيانات عن الاختبارات، ودرجات كل تلميذ، وملاحظاته على التلاميذ، ونواحي قصور كل تلميذ، والمعلومات الأخرى التي تساعد على استيفاء البطاقات المدرسية.
- يشارك في المشروعات الخاصة بإعداد الوحدات التي تستخدم فيما يختص بالمعلومات المهنية ونشاط وقت الفراغ والهوايات والترفيه وتنمية القيم الأخلاقية والروحية.
- يقوِّم الخطط التربوية والمهنية لكل تلميذ.
- يساعد التلاميذ في الكشف عن قدراتهم وإمكانياتهم ونواحي قصورهم.
- يشجع التلاميذ على الإفادة من خدمات الإرشاد النفسي.

- يلاحظ سلوك التلاميذ ويقدم تقارير عن الحالات التي تتطلب الاهتمام والدراسة.
- يساعد التلاميذ على أن يضعوا لأنفسهم أهدافاً تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ويعاونهم في تحقيقها بما يهيء لهم التوافق السليم وتحقيق الشخصية السوية.

5-10-1 ما هو دور المعلّم المرشد في معالجة التخلف الدراسي؟

إن مشكلة التخلف الدراسي يعاني منها الكثير من التلاميذ، حيث أنها تؤدي مع إهمال إلى مضاعفات نفسية خطيرة. كما أنها نموذج للمشكلات التي يستطيع أن يتناولها المعلم المرشد بسهولة ويسر. ومن بين الأساليب المؤدية إلى التخلف الدراسي هناك الذكاء المنخفض، نفور التلميذ من إحدى المواد الدراسية، ضعف في قوة السمع أو قوة البصر.

فكيف يستطيع المدرس- المعلم إزاء هذا السيل المتدفق من المشكلات أن يساعد التلميذ على مواجهة التخلّف الدراسي؟

لكي لا يضل المدرس- طريقه في تشخيص أسباب التخلف الدراسي يقترح أن يبدأ بالسؤال الآتي:

هل يعتبر تخلف التلميذ حديث العهد أم هو تخلف مزمن؟ فإذا كان التخلف حديثاً طارئاً، يكون العلاج في هذه الحالة تدارك ما ترتب على ظروف التلميذ ومواجهتها حسب الحالة.

هـل التخلـف الـدراسي للتلميـذ عـام وشـامل لـكل الـدروس، ام هـو تخلـف قـاصر عـلى مـادة أو مـواد بعينهـا؟ فـإذا كان التخلـف في مـادة واحـدة أو في مـواد مترابطـة، فإننـا نسـتبعد التفكـير في انخفـاض مسـتوى الـذكاء العـام للتلميـذ أو في الظـروف المحيطـة بـه. والبحـث في هـذه الحالـة ينحـصر في علاقـة التلميـذ بالمـادة أو

المواد المعينة، وإذا ما كانت العلاقة بينه وبين مدرس المادة سيئة. وإذا تعرف المعلم المرشد على الأسباب الحقيقية للتخلف، استطاع أن يوجه جهود التلميذ إلى كيفية مواجهتها. هذا لا يعني أنه يستطيع أن يتولى أمر التصحيح أو العلاج بنفسه في جميع الحالات. أنه يستطيع ذلك مثلاً عندما يحاول أن يصلح العلاقة بين التلميذ ومدرِّس إحدى المواد، ولكنه لا يستطيع ذلك في كل حالة. وكل ما نتوقعه منه هو أن يرشد التلميذ إلى ما يطلب منه في حالته الخاصة وإلى الأشخاص الذين يستطيع أن يلجأ إليهم أو الأشياء التي تنقصه لمحاولة استكماله. وقد يتضح للمعلم المرشد في بعض الحالات أنه من الأفضل للتلميذ أن يختار دراسات معينة دون أخرى. أما إذا كان تخلف التلميذ عاماً وشاملاً لجميع المواد أو أغلبها، فإن المعلم المرشد يستطيع أن يبدأ بحثه بالرجوع إلى ملف التلميذ للاسترشاد بها في معرفة حالة التلميذ الصحية وظروفه الأسرية والاجتماعية ومستوى ذكائه وتحصيله الدراسي في السنوات السابقة. ويستطيع المعلم المرشد في ضوء هذه المعلومات ان يكوّن فكرة عن العوامل المؤثرة في تخلف التلميذ، مما قد يترتب عليها اتصاله بالمنزل أو بالمعلمين او الاستعانة بالاختصاصي الاجتماعي في دراسة بعض مشكلات التلميذ أو تحويله إلى مكتب الإرشاد النفسي والتأهيل للتأكد من مستوى ذكائه وقدراته واستعداداته ولتوجيهه إلى ما يستطيع أن ينجح فيه من دراسة.

5-11 أساليب الإرشاد المدرسي:

تطورت أساليب الإرشاد المدرسي مع تطور علم النفس عامة والخدمات النفسية الفرديّة خاصة. في البداية، كان الإرشاد يهدف فقط لمساعدة الفرد على اختيار نوع الدراسة المناسبة له، ولكن أصبح هدفه الآن المساعدة على ان يحقق الفرد ذاته في مجال دراسته.

إن أهم الأساليب المتبعة في الإرشاد هي التالية:

أولاً: الأسلوب المباشر: يطلق على هذا الأسلوب اسم المتمركز على المرشد او الأسلوب المفروض على التلميذ. وتعود تسمية هذا الأسلوب بالإرشاد المتمركز على المرشد لأنه شخص حكيم ومتفهم لدرجة تساعده على التحكم في المقابلة. ويستخدم هذا الأسلوب مع التلاميذ الذين لديهم مشكلات تتصف بأنها محددة وواضحة مثل مشكلة نقص المعلومات حول الدراسات الممكنة. ويرى البعض ان أسلوب الإرشاد المباشر يرتبط بميدان التربية أكثر من التوجيه وتقديم المعلومات.

ويستخدم هذا الأسلوب الاختبارات والمقاييس كثيراً في عملية التشخيص وتحديد المشكلة، حيث يركز على الحقائق الموضوعية أكثر من المعنى الانفعالي المرتبط بها عند التلميذ. أما إجراءات هذا الأسلوب فقد تم تحديدها في ست خطوات هي:

أ- **التحليل:** ويقصد به جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن التلميذ وتحليل هذه البيانات. وهنا تجرى الاختبارات النفسية التي تناسب المشكلة.

ب- **التركيب:** وهو جمع المعلومات والحقائق والبيانات كافة وتنظيمها بحيث تكشف عن نواحي النقص عند التلميذ كما تكشف نواحي تكيفه أو سوء تكيفه.

ج- **التشخيص:** أي صوغ المشكلة وتحديد أسبابها وأعراضها.

د- **التنبؤ:** وهو تحديد مآل المشكلة في ضوء حدّتها وسهولة حلها أو صعوبته.

هـ- **الإرشاد:** أي تقديم المساعدة الإرشادية للوصول إلى حل المشكلة.

و- **المتابعة:** وتعني متابعة تطور الحالة بعد إنهاء عملية الإرشاد.

نرى أن الإرشاد المباشر يسير وفق خطوات محددة على المرشد تنفيذها. ويلاحظ في هذا الأسلوب أن اهتمام المرشد والتلميذ يتركز على المشكلة وإمكانات حلها بشكل أفضل من التلميذ الذي يكون دوره سلبياً بوصفه يستقبل نصائح المرشد.

ومن الجدير بالذكر هو أن هذا الأسلوب لا ينفع في حالة المشكلات الانفعالية، وعندما يشعر الموجه بذلك فعليه تغيير أسلوبه إلى أسلوب آخر كي يضمن نجاح الإرشاد.

ثانياً: الأسلوب غير المباشر: وهو الإرشاد المتمركز على التلميذ او الإرشاد المتمركز حول الذات. احتل هذا الاسلوب اهمية متزايدة ويعود ذلك إلى تتابع دراسات ميدانية متعددة أثبتت التأثير المساعدة لهذه الطريقة. إن لدى كل فرد نزعة في تحقيق ذاته تمكنه من التغلب على المشكلات التي تواجهه تحت شروط معينة. وأحد الشروط لذلك هو أن يعرف الفرد ماذا يريد وكيف يستطيع الاقتراب من هدفه. إن الفرد يستجيب لظروف محيطة كما يدركه هو لأن هذا الإدراك هو حقيقة بالنسبة للفرد.

ويحتل مفهوم الذات مكانة هامة في الإطار النظري للأسلوب المتمركز على التلميذ. فالفهم الذاتي لشخص ما يشكل نتيجة التفاعل بينه وبين محيطه، فالولد الصغير يحصل عبر نموه على مفاهيم عن ذاته وعن محيطه وعلاقاته مع هذا المحيط. ومثل هذه المفاهيم لا تعرض شكل الواقع بدقّة لأن لدى كل فرد نزعة واقعية ذاتية تأخذ الإدراكات المناسبة لذات الفرد، هذه الإدراكات التي يحافظ الفرد من خلالها على ذاته، وبالنسبة للخبرات التي ليس لها علاقة إدراكية بمفهوم الذات فإن الفرد يتجاهلها، والخبرات التي تتناقض في بنيتها مع مفهوم الذات ترفض أو تقبل في مفهوم الذات بشكل ممزَّق ومرمّز.

إن هذه الإدراكات الممزقة التي تتناقض مع مفهوم الذات تحدث توتراً كليّاً أو جزئياً، وهو يعد أساساً لسوء تكيف يمكن أن يتطور. فالتكيّف هو أن تكون إدراكات الفرد وخبراته وحاجاته وتصوراته متناسبة مع خبرات مفهوم الذات لديه.

إن سلوك الفرد لا يتغير إلا إذا غير نظرته عن ذاته وعن محيطه، ويكون

هذا التغير عقلياً وانفعالياً في آن واحد. وليست مهمة المرشد سوى تقديم المساعدة الضرورية، وذلك يتطلب طريقة في المقابلة الإرشادية تمكن التلميذ من التعبير عن مشاعره وحاجاته ومن اتخاذ قرارات يشعر بالمسؤولية تجاهها، وعلى المعلم المرشد أن يهيء المقابلة بحيث لا يدرك من التلميذ بأنه الخبير أو الشخص الديكتاتوري او ممثل مؤسسة ما، بل إن دوره غير ذلك، إنه شريك التلميذ في المقابلة وينبغي أن يعمل لكسب ثقته.

فالمقابلة في الإرشاد غير المباشر هي ليست علاقة مناقشة ومحادثة بين المرشد والتلميذ، فعن طريق المناقشة يمكن للتلميذ أن يستجيب بالدفاع ضد المشاعر المهددة وأن يقدم الحجج الممكنة كي يدافع عن موقفه، فالمناقشة تمثل شكلاً غير مناسب بسبب طبيعتها التنافسية، كي يستطيع التلميذ أن يتخذ قراراته ويكون مسؤولاً عنها. كما أنه لا يجوز أن تكون المقابلة الإرشادية مقابلة صحفية أو استجواباً للتلميذ تتمثل بطرح اسئلة كثيرة من قبل المرشد لأنه ينشأ عن ذلك خطر شعور التلميذ بأن المقابلة هي اقتحام للأسرار الخاصة له والتي يقابلها بالمقاومة أو بالشعور بالتهديد، وعندها يجيب التلميذ عن أسئلة المرشد بإجابات غير واقعية أو لا تمثل رأيه الخاص، وبالتالي لا يحصل المرشد على معلومات حول كيفية إدراك التلميذ لذاته ولمحيطه وهذا ما يعرقل المقابلة الإرشادية ويفشلها.

ومن أجل التوصل إلى مقابلة إرشادية ناجحة هناك ثلاث علامات أساسية هامة تتميز بها المقابلة الإرشادية وهي:

1- التقدير الإيجابي والدفء الانفعالي.

2- الفهم العميق للنظام الداخلي للتلميذ وإعطاؤه المحتويات المفهومة باستمرار (تقبل التلميذ).

3- تطابق سلوك المرشد مع ما يعيشه في الواقع.

وقد تساعد المعلومات على أن يختار الفرد أحد الحلول الممكنة للمشكلة

وإلى الكشف عن الحقيقة للفرد فيتضح له أن المشكلة ليست نقصاً في المعلومات بل عجزاً عن إدراكه لنفسه ولمحيطه. كما أن المعلومات تساعد الفرد على أن يحقق الحل الذي اختاره. أما بالنسبة للاختبارات النفسية فإنها ليست سوى معلومات قد يرغب التلميذ في الحصول عليها. ولدى عرض نتائج الاختبارات ينبغي على المرشد أن يبتعد عن المصطلحات الاختصاصية ومن ثم يعرض نتائج الاختبارات غير المناسبة للتلميذ بشكل حذر مع التركيز على تحسين التحصيل. وعندما يذكر التلميذ وجهات نظر تناقض رأي المرشد فينبغي على الأخير ألا يقابله بالمناقشة بل عليه بذلك الجهد لفهم مشاعر التلميذ وعكسها أمامه، وبذلك يستطيع التلميذ أن يدرك صورة ذاته وأن يتقبل هذه الصورة. وبالتالي يصبح قادراً على اتخاذ قراراته بنفسه. أما بالنسبة لإمكانية استخدام هذا الأسلوب في الإرشاد المدرسي، فقد برهنت الدراسات على أن هذه الطريقة مناسبة جداً لشعور المسترشد بالراحة والأمان والثبات الانفعالي.

وقد توضح من هذه الدراسات أن التفكير والسلوك في الأسلوب المتمركز على التلميذ يعرضان إمكان بناء حالات اجتماعية مختلفة بشكل أكثر فعالية، لذلك تتبين أهمية إعداد المعلمين المرشدين وتأهيلهم لهذه الطريقة، بوصف مبادئ هذه المقابلة الإرشادية المتمركزة على التلميذ مناسبة لكل حالات الإرشاد النفسي التربوي. فبالإضافة لمهمة المعلم المرشد في جمع المعلومات وتقديمها للتلميذ، تقع على عاتقه مهمة التفكير بأن المقابلة في الإرشاد المدرسي تنطلق من سؤال خاص ويحتاج للإجابة في وقت قصير. وهذا يعني للعمل الإرشادي أن على المرشد أن يتدخل بسرعة في أثناء المقابلة العلاجية التي تحتاج إلى وقت طويل. ولكن يجب ان نشير إلى أن الإرشاد المدرسي السريع ينبغي ألا يضر في تحقيق أسس المقابلة الإرشادية المتمركزة على التلميذ، بل على العكس، يمكن لتدخل المرشد أن يكون مفيداً ومثمراً بالمقارنة مع تدخل المرشد الذي يعمل بطريقة الإرشاد المباشر.

وقد بينت دراسات متعددة أن تدخل المرشد في أثناء المقابلة المتمركزة على التلميذ (من خلال أقوال بنّاءة) لا يضر بفاعلية الإرشاد بل يحدث بشكل مقبول ولطيف مع دفء انفعالي مناسب. ويمكننا القول إن الأسلوب المتمركز على التلميذ أثبتت فعالية في الإرشاد المدرسي إضافة لفعاليته في ميادين العلاج النفسي والإرشاد المهني.

ثالثاً: الإرشاد الفردي: هو إرشاد تلميذ واحد وجهاً لوجه في جو يتسم بالثقة والتقبل والتسامح. والإرشاد الفردي والإرشاد الدراسي هما نوعان من الإرشاد مرتبطان ارتباطاً شديداً، لأنهما يضعان النمو المدرسي للطفل أو للشاب في مركز اهتمامهما.

ويستخدم الإرشاد الفردي عندما تظهر المشكلة التي تضر بتحقيق الهدف المدرسي المنشود.

فالإرشاد له مهمتان في هذه الحال:

المهمة الأولى: البحث عن أسباب المشكلة وتوضيحها.

المهمة الثانية: هي الإرشاد الدراسي للطفل أو للشاب في ضوء هذه الأسباب.

إن فعالية الإرشاد الفردي تعتمد على العلاقة الإرشادية المخطط لها بين المرشد والتلميذ في الإرشاد الفردي والمدرسي أما بأن يحضر التلميذ او التلميذ إلى المرشد بنفسه أو أن يرسل من قبل المعلم.

وتتضمن المقابلة إجراءات ينبغي على المرشد مراعاتها هي:

- إقامة علاقة ودية تتسم بالثقة والتقبل والتسامح.
- تسجيل المقابلة لدراستها.
- الاستجابة لمشاعر العميل.
- تحويل الحالات الصعبة إلى الاختصاصيين.

- الإجابة عن أسئلة التلميذ.
- الاحتفاظ بسرية المعلومات عن التلميذ.
- اتخاذ القرارات.

أما إجراءات الإرشاد الفردي فهي:

- الإعداد لعملية الإرشاد.
- تحديد الأهداف.
- جمع المعلومات.
- تشخيص المشكلة وتحديدها.
- الجلسات الإرشادية.
- التفسير.
- التنفيس الانفعالي.

12ـ 5 ـ تأثير المرشد المدرسي في الإرشاد الفردي:

إذا انطلقنا من العوامل التي يمكن أن تثير مشكلة فإننا نجد أربعة مجالات لهذه العوامل هي:

- عوامل تعود لشخصية الولد ذاته.
- عوامل تعود للسلوك التربوي للأهل (أسلوب التربية وأهدافه ووسائله).
- عوامل المحيط الأسري.
- عوامل مدرسية.

فـإن تناولنـا العوامـل الشـخصية يمكننـا أن نفـرق بـين العوامـل الفيزيولوجيـة والعوامـل النفسـية، فـإذا بينـت دراسـة تاريـخ الحالـة أن هنـاك إشـارة لعوامـل فيزيولوجيـة فينبغـي عـلى المرشـد في أثنـاء المقابلـة الإرشـادية أن يبـين العلاقـات بـين

الأضرار الفيزيولوجية وتأثيراتها في العوامل العقلية والنفسية. ولكن تشخيص هذه المشكلات وعلاجها هو عمل الأطباء. ويمكن للمرشد أن ينصح أهل الولد لإجراء الفحوص الطبية اللازمة والعلاج المناسب.

وإذا كانت العوامل تتوضح في المجال النفسي فينبغي تسمية النمو العصابي الشاذ. وهنا لا يجوز للمرشد المدرسي أن يقوم بالتشخيص، لان ذلك يقع خارج مهماته الأساسية وتخرج عن المهمة التي أعد لها فالإجابة عن سؤال أسباب الصعوبات النفسية وإرشادها يقع على عاتق المرشد النفسي، ويقتصر عمل المرشد المدرسي هنا على تقديم مساعدات لاتخاذ القرار المناسب.

وعندما تكون المشكلة انخفاضاً في مستوى الذكاء فيجب على المرشد المدرسي توجيه التلميذ إلى مدرسة أو فرع دراسي يتناسب مع قدراته وقد يتناقض ذلك مع رغبة الولد وأهله. هنا ينبغي إيجاد حل لتلك المشكلة عبر التوضيح للأهل بأن هذا التغيير سيسهم في تخفيض صعوبات التعلم لدى ولدهم. وفي مثل هذه المقابلات يجب ان يشرح المرشد للأهل متطلبات أنواع التعليم الموجودة وأن يناقش معهم الحالة الدراسية للتلميذ.

إلى جانب ذلك ينبغي على المرشد تبيان أهمية وقت الفراغ في تنمية الشخصية. بالإضافة إلى ذلك ينبغي على المرشد مناقشة الآثار النفسية لارتفاع المتطلبات المدرسية عن قدرة التلميذ، فمهمة المرشد أن يبين للأهل النتائج المباشرة لذلك مثل حوادث الفشل المستمرة أو التقدير الخاطئ للتحصيل، ولكن يبقى السؤال هو:

إلى أية درجة يعمل الأهل بنصائح المرشد؟ إن ذلك يتعلق بموقف الأهل من المدرسة ومن التعليم بشكل عام.

صعوبات الإرشاد الفردي وحدوده: إن المشكلة في التشخيص هي عملية جمع المعلومات من الأهل والتلاميذ والمعلمين. فالمقاومة الواعية أو غير الواعية

تجعل المعلومات الهامة حول المعطيات الأسرية والشخصية والمدرسية تشوه الصورة الحقيقية فتعطى أهمية لجوانب على حساب جوانب أخرى هامة، فإن لم يستطع المرشد كسر هذه المقاومة فإن تحقيق المساعدة سوف يكون موضع شك. وأيضاً يمكن أن تحدث مشكلات من جانب المرشد، وذلك عندما لا يستطيع أن يقيم علاقة إيجابية مع التلميذ وأهله واتجاهاته الفردية أو مشكلاته. المهم هو أن يعرف المرشد تحيزه وأن يحول التلميذ المعني إلى مرشدين آخرين بشكل مبكر. والخطر الآخر هو تمسك المرشد بالنماذج النظرية وإهمال للعلاقات الأخرى، وبذلك لا يستطيع التقديم في الإرشاد.

ومثل هذه المشكلات يمكن تجنبها عن طريق تبادل المعلومات مع الزملاء والاجتماعات المستمرة معهم. والمشكلة التي يمكن ان تحصل هي عناد التلميذ وإصراره على دخول فرع دراسي لا يناسبه استناداً إلى دراسة المرشد عنه فمثل هذه المشكلة تصعّب عملية الإرشاد وأخيراً وعلى الرغم من الصعوبات فإن الحاجة قائمة للجهود المستمرة للتحسين من قبل المعلمين المرشدين والمؤسسات المعنيّة بذلك.

رابعاً: الإرشاد الجماعي: هو إرشاد عدد من التلاميذ الذين تتشابه مشكلاتهم معاً في جماعات صغيرة، تقوم بين التلاميذ قنوات اتصال «إرسال واستقبال» الهدف منها اندماج الأعضاء في النشاط الجماعي وتكوين القدرة لديهم على فهم أنفسهم ومشكلاتهم والتعاون فيما بينهم على تجاوز هذه المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها.

ويقوم الإرشاد الجماعي على عدد من الأسس النفسية التربوية تتضمن:

- إن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع، لذلك فالعمل الجماعي أقرب لنفسية الفرد، فهو يعطي التلاميذ الثقة بالنفس والشعور بالأنس والمحبة والتعاون والتفاهم وتقبل آراء الآخرين.

- تتحكم المعايير الاجتماعية التي تحدد الأدوار الاجتماعية في سلوك الفرد وتخضعه للضغط الاجتماعي.
- تعتمد الحياة اليوم على العمل في جماعات لذلك فمن الضروري أن يكتسب الفرد مهارات التعامل مع الجماعة.
- تعد العزلة الاجتماعية من أسباب المشكلات النفسية وعاملاً يدعمها، لذلك فإن الإرشاد الجماعي يساعد على التغلب على العزلة ويساعد على إقامة علاقات اجتماعية جديدة.
- يخفف الإرشاد الجماعي من مقاومة المسترشدين ويشجعهم على التحدث عن مشكلاتهم في جو جماعي.

حالات استخدام الإرشاد الجماعي في الإرشاد المدرسي:

- توجيه الوالدين للمساعدة على إرشاد أولادهم.
- إرشاد التلاميذ ذوي المشكلات المتشابهة، مثل مشكلات التوافق الاجتماعي والمدرسي، التأخر الدراسي.
- استخدامه في شرح المعلومات عن إمكانات الدراسة للتلاميذ المترددين في اختيار فرعهم الدراسي.
- استخدامه وقائياً لمنع تطور المشكلات التي تواجه التلاميذ.
- وهنا على المرشد أن يراعي في حال تشكل جماعة الإرشاد أن تكون مشكلاتهم متشابهة وأن يكونوا متقاربين في العمر (من الصف نفسه) وأن يكونوا من الجنس نفسه لكي يحقق الإرشاد أهدافه بأسرع وقت وأقل جهد. ويتجلى دور المرشد في هذا الأسلوب في مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم في إطار جماعي وإبعادهم عن التوتر وتنمية القدرة لديهم على ضبط

النفس والابتعاد عن الإثارة والانزلاق إلى المواقف السلبية.

ومن الجدير بالذكر أن تفاهم أفراد المجموعة وقوة الاتصال بينهم يؤدي إلى الكشف عن الكثير من الأمور دون أي تحفظ، كما أن التقويم بين أفراد المجموعة يظهر بعد بناء جسر المحبة والألفة والتفاهم وتقبل آراء الآخرين دون أي حرج.

ويتميز أسلوب الإرشاد الجماعي بعدة مزايا أهمها:

- الاقتصاد في النفقات وتوفير الوقت والجهد وخفض عدد المرشدين.
- ملاءمته لحالة البلدان التي تعاني من نقص في عدد المرشدين.
- ملاءمته لإرشاد التلاميذ الذين لا يتعاونون في الإرشاد الفردي.
- مناسب لاستخدامه طرائق الإرشاد لمشكلات التوافق الاجتماعي.
- يطمئن التلميذ إلى أنه ليس الوحيد الذي لديه مشكلات مدرسية فيقلل من شعوره بالانزعاج واليأس ويشجعه على الإقدام عليه.
- يتيح هذا الأسلوب الفرصة للأعضاء لحل المشكلات المشتركة وحل الصراعات والتناقضات بالأساليب السوية.

خامساً: الأسلوب التوفيقي للإرشاد المباشر وغير المباشر: عندما يكون المرشد مرناً وعلى درجة عالية من المهارة في استخدام الأساليب المختلفة، فإنه يستطيع أن يختار الطريقة التي تناسب تلميذه. وهذا هو الأساس الذي يمكن أن يصبح بموجبه الأسلوب التوفيقي معقولاً، ولكن الأشخاص الذين يتصفون بالجمود وفرط الانفعال والذين يفتقرون إلى الرغبة الصادقة والذكاء اللازمين لفهم الحقائق وتقبلها في موقف الإرشاد لا يصلحون للعمل كمرشدين.

إن المرشد الممتاز يحتاج إلى معرفة كل الأساليب وإلى القدرة على استخدامها والانتقال من أحدها إلى الآخر، واستخدام جميع الأدوات التي تلائم كفايته وتحسين مستوى عمله باستمرار وملاءمة المقابلة الإرشادية وعملية الإرشاد لما يتطلبه الموقف.

خاتمة:

أولاً: نستخلص مما سبق بأن النظرة العامة إلى مشكلات التحصيل الدراسي على أنها مشكلات تخلف دراسي، وأنه يجب إعداد طرق، وامتحانات، ومناهج خاصة تناسب فئة المتخلفين دراسياً، يختلف تماماً عن النظر إلى هذه المشكلات على أنها صعوبات في التعلم، ويجب تحديد موضع الصعوبة لمعالجتها، أو مواجهتها بما يناسبها.

ثانياً: إن للتعلم صعوبات تؤدي إلى مشكلات ترتبط بها، وتتراكم حولها إذا لم ينظر إليها بشكل مبكر، ويتم مواجهتها بالطرق العلمية الصحيحة.

ثالثاً: إن الوسط المدرسي هو المكان الأمثل والوحيد لمعالجة صعوبات التعلم، فالمدرسة هي مؤسسة التعلم، ويجب أن تكون معدة لا للتعلم فحسب بل لمعالجة صعوبات التعلم، والمشكلات التي قد تترتب على ذلك، وهذا يتطلب وجود نظام للتعليم العلاجي داخل المدرسة، لأن التلميذ الذي يتعرض إلى صعوبة في التعلم هو من مسؤولية المدرسة شأنه في ذلك شأن التلميذ العادي، ويجب على المعلم أن يتذكر دائماً بأن المدرسة هي التي تفشل وليس التلميذ. ويجب أن يكون علاج حالات صعوبات التعلم داخل المدرسة لا خارجها، وقد تحتاج المدرسة إلى اللجوء لمؤسسات متخصصة أخرى ذات علاقة بصعوبات التعلم، مثل الحالات التي تحتاج إلى فحص طبي، او نفسي، أو غير ذلك. إلا أن المدرسة

هي المسؤولة الأولى عن علاج حالات صعوبات التعلم، كما أنها المسؤولة عن عملية التعلم والتعليم.

رابعاً: إن إلزام التلاميذ بمناهج تعليمية واحدة يستوجب على المدرسة احتضان جميع التلاميذ ضمن إطار الخدمات النفسية والتربوية التي تحتاج إليها عملية التعليم والتربية بشكل عام، والتي تنسجم مع متطلبات التربية الحديثة، ومع سياسة التشعيب والتنويع في الخدمات التعليمية، وإن ذلك يتطلب بالضرورة ربط عملية التعليم بالبحث التربوي والنفسي، وبعملية التقييم المستمرة لأداء التلاميذ ككل.

خامساً: غالباً ما نقيم أحكامنا على أساس المقارنة بين التلميذ العادي، والتلميذ المتخلف، ويترتب على ذلك بذل المحاولات من أجل علاج حالة التلميذ المتخلف للوصول إلى مستوى التلميذ العادي، وبغض النظر عن التلميذ المتخلف وشخصيته، وظروفه، وقدراته. وما يتميز به هذا التلميذ من خصائص وصفات تجعله مختلفاً عن غيره من التلاميذ، ولا يناسبه إلا علاج منفرد وخاص أيضاً. أما في مجال صعوبات التعلم فإننا لا نعالج حالة التخلف الدراسي لدى التلميذ، بل إننا نعمل على مساعدة التلميذ من أجل أن يتخطى صعوبة تقف عثرة في وجه عملية التعلم، وتؤثر في نمو هذه العملية، ومن الطبيعي أن الفرق كبير بين أن نؤكد على التخلف الدراسي ومع معالجة التخلف، وبين أن نقوم بعملية تيسير عملية التعلم لدى التلميذ تحد من الصعوبة. لذلك فإن الباحثين الذين يأخذون باتجاه صعوبات التعلم لا يميلون إلى تصنيف التلاميذ إلى فئات، وما يهمهم هو الفرد المتعلم وليس الأداء، أو مستوى التحصيل.

سادساً: في حالة التخلف الدراسي وجدنا أن إصدار القرار أو الحكم على التلميذ يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى، وبشكل أدق يعتمد على الامتحان،

وعلى درجة التلميذ، أي الاعتماد يتم على عملية تقييم خارجية، وما على التلميذ إلا أن ينصاع لهذا الحكم أو القرار (الذي غالباً ما يكون غير موضوعي)، وهو لا رأي له بذلك. أما في حالات صعوبات التعلم فلا بد من إعطاء التلميذ صاحب الصعوبة فرصة للمشاركة وخاصة في عملية التشخيص والعلاج، وذلك للتعرف على ما يشعر به، وما يشكو منه، وكذلك التعرف على وجهة نظره حول صعوبته، وهذا ما يضيف للمعيار الخارجي معياراً آخر داخلياً لا يقل أهمية في مواجهة المشكلة عن المعيار الخارجي، وفي مثل هذه الحالات التي يشارك فيها التلميذ في مناقشة مشكلته ذاتياً فإنه سيساهم برغبة ودافعية أكبر لمواجهة مشكلته وعلاجها، وهذا ما سيكون له أثره في معالجة صعوبة التعلم، لا أن يكون التلميذ شخصاً لا إرادة ولا حول ولا قوة له، فقط تحركه الأحكام الخارجية، سلباً. ويمكن تدريب التلميذ داخل المدرسة، وداخل الصف الدراسي على ذلك مما سيكون له فائدة ويمثل كسباً كبيراً للتربية والتعليم.

سابعاً: في علاج حالات التخلف الدراسي، وفي أشكاله كافة يتم التأكيد على عملية العزل للتلاميذ المتخلفين دراسياً، بغض النظر عن أشكال العزل، كما يتم التأكيد على تعديل المنهج المقرر، والامتحانات، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس. كما يتم التأكيد على الخدمات العلاجية دون توازن مع الخدمات الوقائية والنمائية التي تخفف كثيراً من أعباء الخدمات الوقائية والنمائية من المفروض أن تقدم إلى جميع التلاميذ دون استثناء، وحسب الحاجة، حيث ان جميع التلاميذ بحاجة إلى رعاية خاصة من أجل تحقيق النمو الصحيح لديهم، وتوجيه طاقاتهم وقدراتهم، وإن اختلفت مستويات الرعاية من حالة لأخرى. وصعوبات التعلم هي عبارة عن مظاهر عامة تنتشر في جميع مستويات التعليم، وتتأثر بشدة بهذه الخدمات الوقائية والنمائية، وتخفف بدورها من أعباء الخدمات العلاجية.

ثامناً: إن الصعوبة في مجال التعلم قد تساعد على إلقاء الضوء على بعض

المشكلات التعليمية الخفية، أي التي لا تظهر في نتائج الامتحانات، وعندما يكون التلميذ عادياً، او متفوقاً، وحيث تكون الأحكام خارجية كما أشرنا، إلا أن التلميذ في قرارة نفسه، وتقديره لذاته قد يكون غير راضٍ عن عملية التعلم لديه، او عن مستواه التحصيلي، وهو طموح – على الرغم من تفوقه – إلى مزيد من التحصيل. إن مثل هذا التلميذ يعاني من صعوبة نابعة من وعيه وتوجيهه لذاته وقدراته، وتقييمه لهذه الذات.

تاسعاً: إن مفهوم التخلف الدراسي مفهوم عام، يشير إلى انخفاض، او ضعف في مستوى التحصيل الدراسي مقدراً بالدرجات التي ينالها التلميذ في امتحاناته الدراسية. أما صعوبات التعلم فهي أكثر تخصصاً، وتحديداً كما في الصعوبة في القراءة، او الكتابة، أو الحركة، أو الفهم. وبهذا يمكن القول إن صعوبات التعلم تتأثر بالقدرات داخل الفرد الواحد (القدرة اللغوية، والعددية، والفنية، والميكانيكية) كما أن التلميذ في حالة الصعوبة في التعلم لا يعاني من اضطرابات عميقة في التكيف أو من حرمان اجتماعي، أو ثقافي كما هو الحال في بعض حالات التخلف الدراسي.

عاشراً: لا يشترط في صعوبات التعلم أن تكون نابعة من ضعف في الذكاء العام، بل العكس قد نجد حالات ذات قدرة جيدة مع أنها تعاني من الرسوب، ومن التقصير الدراسي، كما لاحظنا في حديثنا عن الإفراط والتفريط في التحصيل الدراسي، وغالباً ما يكون مستوى ذكاء التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم أعلى من مستوى الأداء أو التحصيل لديه.

حادي عشر: في التخلف الدراسي قد نصادف اضطرابات شديدة في التوافق، مع حرمان عاطفي، أو صحي، او ثقافي. كما قد نصادف بعض حالات الضعف العقلي، الحدية (البسيطة) وبعض الإصابات العضوية الحسية وغير الحسية. وهذا قد لا نصادفه في حالة صعوبات التعلم.

ثاني عشر: بهذا الشكل يمكن اعتبار بعض حالات التخلف الدراسي هي حالات تعاني من صعوبات دراسية. بينما لا يمكن اعتبار كل من يعاني من صعوبة في التعلم هو بالضرورة متخلف دراسياً، وتشير الإحصائيات، والتقارير التربوية حول الرسوب، والترسب، والهدر التربوي إلى أن الحالات التي ترجع إلى صعوبات التعلم من بين حالات التخلف الدراسي تصل إلى حدود 20% من بين هذه الحالات.

<u>الفصل السادس</u>

التقنيات اللازمة في العملية الإرشادية

المقدمة

إن عملية التقييم لوضع التلميذ الدراسي والمدرسي تعتبر أولى مراحل التشخيص لمعرفة وضع التلميذ. وعليه هناك مجموعة من الطرائق المتكاملة التي تساعد على تمييز التلميذ المتخلف دراسياً عن التلميذ العادي لتشخيص حالته، والتعرف عليه كما تساعد على تمييز التلميذ المنقوق الموهوب عن التلميذ العادي والتعرف عليه. ويشارك في هذا النوع من التشخيص:

- المعلم أو المربي المختص.
- اختصاصي في علم الاجتماع.
- اختصاصي في علم النفس.
- طبيب صحة مدرسية.
- اختصاصي في التربية.

ويمكن الاستعانة بالأسرة من أجل جمع المعلومات. هذا بالإضافة إلى ضرورة استخدام وسائل قياسية واختبارات مقننة.

6-1 المبادئ التشخيصية العامة الواجب اتباعها خلال عملية التشخيص:

- عدم الاعتماد على مصدر واحد في جمع المعلومات عن التلميذ.
- عدم الاعتماد على اختبارات الذكاء فقط.
- تجنب التركيز على جانب معين وإهمال باقي حياة التلميذ.

- دراسة وضع التلميذ من جميع النواحي (الأسرية، والاجتماعية والصحية، والعقلية).
- العمل على الفصل بين حالات التخلف الدراسي والتخلف العقلي والإعاقات والملكات.
- استخدام وسائل قياس صادقة وثابتة وموضوعية.
- دراسة حالات التخلف الدراسي بشكل فردي.
- اكتشاف الأفراد المختلفين بشكل مبكر.
- التعاون بين جميع الافرقاء المعنيين (التلميذ، الأسرة، المدرسة، الاختصاصيون).
- إعداد ملف خاص لتسجيل الملاحظات ونتائج الاختبارات.
- متابعة حالة التلميذ لأكثر من امتحان ولأكثر من سنة دراسية واحدة.
- دراسة تطور الحالة والعوامل التي أدت إليها من الناحية التاريخية.
- الكشف أثناء التشخيص على مواطن القوة لدى التلميذ، ومواطن الضعف لديه، مواطن القوة حتى يتم تنمية هذه المواطن والاعتماد عليها في التحسن والعلاج، ومواطن الضعف حتى يتم وضع خطة لمعالجتها.
- حفظ المعلومات بسرية تامة.
- عدم اتخاذ قرار فردي من طرف واحد.

فيما يتعلق بطرق الكشف عن التلميذ المتخلف دراسياً، ينبغي:

- دراسة وضع التلميذ من حيث العمر، والصف، والتقدم الدراسي.

- السجلات المدرسية المتراكمة.
- آراء المدرسين والمعلمين داخل المدرسة وممن لهم صلة بالتلميذ.
- استخدام اختبارات تحصيلية موضوعية ومقننة.
- دراسة الأوضاع الصحية والحيوية للتلميذ.
- دراسة الأوضاع الأسرية المعيشية للتلميذ.
- استخدام اختبار ذكاء مقنن جماعي، أو فردي، مناسب لمرحلة نمو التلميذ.
- يمكن تطبيق اختبارات نفسية شخصية.
- الإلمام بالموقف الكلي للتلميذ المتخلف دراسياً.
- إجراء التحصيل المدرسي للتلميذ الذي يشك بأنه متخلف دراسياً.

أما العوامل التي تسبب التخلف المدرسي فهي:

- العوامل الدراسية والمدرسية.
- العوامل الأسرية.
- العوامل الاجتماعية.
- العوامل الصحية والحيوية.
- العوامل العقلية.
- عامل القدرة على التكيف.

6-2 الظواهر المشتركة بين الأطفال ذوي الصعوبات:

إن الظواهر والسلوكيات التي تكاد تكون مشتركة ما بين الأطفال ذوي الصعوبات هي:

- خلل في الانتباه والتركيز
- قصور إدراكي
- قصور بصري سمعي حسي
- قصور في الذاكرة
- صعوبات حركية
- تصرفات سلوكية غير منضبطة.

أما أبرز الظواهر فهي:

- اضطراب عصبي
- عدم توازن ما بين مهارات النمو
- صعوبة في استيعاب المواد العلمية
- فرق شاسع ما بين الطاقة والأداء
- الفشل المدرسي دون اسباب واضحة.

ويتجلى ذلك في النواحي التالية:

6-2-1 السلوكيات:

أ- عدم الانتباه ويبرز في:

- قصر مدة التركيز.
- عدم إنجاز العمل.
- عدم الإصغاء.
- الشرود.
- عدم التركيز.

ب- الاندفاع ويظهر في:

- الاندفاع العاطفي مع سيطرة منطقية على التصرف.

- التصرف دونما تفكير.
- الانتقال من عمل إلى آخر.
- عدم تنظيم العمل.
- الحاجة إلى إشراف دائم.
- عدم انتظار التلميذ لدوره.

ج- **التشتت الفكري** بحيث يكون التلميذ تحت رحمة المثيرات.

د- **الثرثرة** وتبرز في عدم إدراك الأولويات ومعرفة المهم من الأهم.

هـ- الحركة الدائمة والطاقة الزائدة وتتجليان في:

- الدوشة الزائدة.
- المبالغة في ردة الفعل وعدم السيطرة عليها.
- عدم النجاح في أداء أي عمل.
- محاولة لمس كل شيء مع إزعاج الآخرين.
- عدم الهدوء.
- الحركة مع النوم.

و- الخمول الزائد ويظهر في:

- الكسل الحركي.
- عدم الاهتمام أو الحشرية الزائدة.

ز- سرعة الإثارة:

- عدم القدرة على تفسير المعطيات بمنطق.
- عدم القدرة على التركيز.
- الشعور بالعدوانية.
- المعنويات الضعيفة.

س- **العصبية:** وعدم السيطرة على الحركات والخطوات غير المتزنة.

ش- عدم النضوج الاجتماعي.

ص-الاستمرارية والاصرار وصعوبة التوقف عن نفس العمل بعد غياب المسبب.

ض- الشعور باللامبالاة.

6-2-2 الصفات الإدراكية – عدم انتظام الأفكار وهذا يؤثر على الاستيعاب والقراءة والإصغاء:

- ضعف التمييز البصري:

- صعوبة التمييز ما بين المربع والدائرة
- صعوبة التمييز ما بين الأحرف.
- صعوبة ملاحقة طفل يركض أو طائرة تطير.

- ضعف الذاكرة البصرية:

- ينسى ما رآه. لا يتذكر ما قرأ.
- لا يعرف أي شكل اختفى بعدما يغمض عيونه.

- ضعف التمييز السمعي:

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتشابهة والمختلفة.
- ينسى أول الجملة، لا يتبع الإرشادات.

- ضعف في الإدراك من خلال اللمس:

- عدم القدرة على تمييز الأحرف الأبجدية المقصوصة من ورق الكرتون.

- ضعف في تمييز المسافات وتقديرها:

- صعوبة معرفة أو تذكر اليمين والشمال، فوق وتحت، خارج وداخل، أفقي وعامودي.

- **ضعف في رؤية أرضية الصورة:**

- عدم القدرة على اختيار شيء من ضمن مجموعة أو حرف من كلمة.
- عدم تمييز الخاص من العام.

- **ضعف في القدرة الذهنية:**

- صعوبة التمييز بين السبب والنتيجة (مثل علاقة البنزين بالسيارة).
- عدم التمييز بين الثابت والمتحرك.

6-3 أهمية الملاحظة في إدراك الصعوبات التعلمية:

إن إدراك الصعوبات التعلمية يقتضي تقويماً دقيقاً معتمداً على مراحل أربع هي:

1- الملاحظة العلمية للتلميذ.

2- إجراء الاختبارات واعتماد وسائل القياس المناسبة.

3- إجراء الفحوصات الجسديّة والحسيّة.

4- إجراء المقابلات – مع التلميذ – مع الأهل.

وتعتبر الملاحظة الخطوة الأولى والأساسية في إدراك الصعوبات التعلمية والسلوكية لأنها توفر للمعلم إمكانية تصنيف الصعوبة وتحديدها وترشده بالتالي إلى الخطوات اللازمة في صياغة المساعدة.

والمعروف بالملاحظة العلمية أنها توجيه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهر أو الحوادث أو الأمور بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها.

وبناء لذلك فإن الملاحظة العلمية ليست عملاً بسيطاً بل هي عملية معقدة وتتطلب تخطيطاً ذكياً واعياً وتتضمن اختباراً لجانب أو جوانب معينة في موقف

معين ووقت محدد وظروف دقيقة ومضبوطة وهي كذلك تتطلب استخداماً لوسائل وأدوات عملية.

ومن الضروري أن نذكر أن الملاحظة قد تبدأ عفوية ولكن لابد من أن تصبح مقصودة وموجهة وإرادية ودقيقة لكي تصبح علمية بالمعنى المقصود للكلمة.

6-3-1 شروط الملاحظة العلمية:

للملاحظة العلمية المقصودة والموجهة للبحث عن الصعوبات بغية تصنفيها ومعالجتها شروط لابد من الالتزام بها وهي:

- أن تكون منظمة ومضبوطة.
- أن تكون موضوعية وبعيدة عن التحيز.
- أن تكون دقيقة كماً وكيفاً.
- أن يكون الملاحظ مؤهلاً للملاحظة مستعداً وقادراً عليها.
- يجب تسجيل الامور الملحوظة بأسرع وقت ممكن.
- يجب أن يكون الملاحظ مدرباً عليها ويملك المعارف اللازمة في مجال الملاحظة.
- يجب أن تراعي تخطيطاً مسبقاً.
- يجب أن يكون الملاحظ في وضع نفسي وجسدي يؤهله من الملاحظة.
- يجب أن يستعين الملاحظ بأدوات ووسائل تعينه على دقة الملاحظة.

6-3-2 أنواع الملاحظة:

- الملاحظة العفوية البسيطة.
- الملاحظة العلمية.
- الملاحظة الفردية والجماعية.
- الملاحظة في الطبيعة أو في المجال الحر.

- الملاحظة أثناء المقابلة.

6-3-3 القدرات اللازمة للملاحظة:

- **الانتباه:** وهو شرط أساسي وهو يعني حالة من التهيؤ الجسدي والنفسي يسبق الملاحظة وتعين الملاحظ على انتقاء المثيرات التي يود تسجيلها في مخططه، ويقوم الانتباه على أساس من الاهتمام المركز والشامل.
- **الإدراك:** ويعتمد الإدراك على العقل والخبرة والمنطق لكي يكون سليماً. فلا يقع في أخطاء قد تؤدي إلى تصنيف معايير للحقيقة وبالتالي إلى علاج غير مجد.

6-3-4 استمارة رصد المشكلات:

<u>استمارة رصد مشكلات التلاميذ</u>

تهدف هذه الاستمارة إلى معرفة أبرز المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في مدرستكم.

إسم المربي:..

إسم المدرسة: ....

عنوان المدرسة: ....

الهاتف: ....

اسم مدير المدرسة:...

المرحلة الدراسية: ....

....

☐ ابتدائي ....

....

☐ تكميلي ....

....

☐ ثانوي...

الصف: ....

عدد تلاميذ الصف:...

عدد الذكور: ....

عدد الإناث:..

التاريخ:اليوم............................الشهر.............................. السنة.......................................

ضع/ ضعي إشارة × بنهاية كل مشكلة تحت واحد من الاحتمالات الثلاثة حول كل مشكلة ترصدها من خلال خبرتك وتجربتك:

	نوعية المشكلة	كثيرة	قليلة	لا وجود لها
١	تأخر دراسي:			
٢	تسرب:			
٣	مشكلة حادة في الكتابة أو التهجية أو القراءة (ديسلكسيا)			
٤	رسوب:			
٥	عادات الدراسة الخاطئة:			
٦	مشكلة الذاكرة والنسيان:			
٧	صعوبة الاستيعاب:			

٨	ضعف الانتباه والتركيز:			
٩	سوء استخدام الوقت:			
١٠	الهروب من المدرسة:			
١١	قصور تنموي بجانب أو بمرحلة تنمويّة:			
١٢	نشاط زائد عن الحدود:			
١٣	خجل يشكل عائقاً:			
١٤	أحلام يقظة مسرفة وسرحان:			
١٥	ضعف الدافعية والحافز الذاتي:			
١٦	الفوضوية:			
١٧	القلق:			
١٨	انطواء وعزلة منزلية:			
١٩	اكتئاب:			
٢٠	تدني اعتبار الذات وضعف الثقة بالنفس:			
٢١	عدم المسؤولية والاتكالية على الأهل أو الآخرين:			
٢٢	الخوف:			
٢٣	الحساسية الزائدة عن الحدود:			
٢٤	العناد:			
٢٥	مشكلة نطق ولفظ:			
٢٦	عاهة جسدية تشكّل عائقاً دراسياً:			
٢٧	عاهة حسيّة تشكل عائقاً دراسياً:			
٢٨	مرض جسمي صحي كعائق دراسي:			
٢٩	مشاحنات عائلية تنعكس كعائق دراسي:			
٣٠	السلبية وعدم التعاون:			

٣١	السلوك الجنسي الغير مناسب:			
٣٢	الأنانية المتطرفة:			
٣٣	الإلحاح والنّق:			
٣٤	نزعة العدوان وإيذاء الآخرين:			
٣٥	العنف على التلاميذ:			
٣٦	الغش والاحتيال:			
٣٧	الاستهتار بحقوق وممتلكات الغير:			
٣٨	الغيرة الشديدة:			
٣٩	الكذب:			
٤٠	السرقة:			
٤١	الكلام البذيء:			
٤٢	عدم الأمانة:			
٤٣	نزعة التخريب والتكسير:			
٤٤	محاولة انتحار:			
٤٥	محاولة استعمال بعض المخدرات:			
٤٦	التدخين:			
٤٧	تبوّل لا إرادي:			
٤٨	عدم متابعة الفروض الدراسية والانقطاع بنصف الطريق			
٤٩	التأفف من النقد:			
٥٠	الحق وعدم التسامح:			

مشاكل أخرى ترغب إضافتها:

٥١				
٥٢				
٥٣				
٥٤				
٥٥				

6-4 المقابلة كأداة تشخيص:

بعد الملاحظة المنظمة الموجهة يأتي دور المقابلة الشخصية، هذه المقابلة، يجب أن تتم بين المربي أو المرشد والمعنيين بالعملية التربوية وهم:

- الطلاب أنفسهم مجتمعين ومنفردين.
- المدرسون والنظّار والمديرون.
- أولياء أمور التلامذة أنفسهم.
- المرشدون التربويون.

إن المقابلة تفاعل لفظي يتم بين فردين في موقف مواجهة، هي عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها فرد مع فرد أو أفراد آخرين. وهي تستخدم لدراسة سلوك فرد أو أفراد في موقف معين وهي تحدث نوعاً من التفاعل والاحتكام بين الشخص القائم بالمقابلة وبين الشخص أو الأشخاص الذين يقابلهم. وهي تحتاج من القائم بها أن يمتلك قدراً كبيراً من المعارف والمهارات والاتجاهات وبقية الصفات الشخصية التي تمكنه من إدارتها وتوجيه مسيرتها.

والغاية من مقابلة هؤلاء المعنيين بالعملية التربوية، هي التأكد من المعلومات الواردة في الملف وتعديل بعضها ولاسيما تلك التي يلاحظ فيها نوع من المبالغات والأخطاء القصدية واللاقصدية، وللمقابلة فوائد عدة إن أحسن المربي أو المرشد استعمالها بالطرق السليمة.

6-4-1 أنواعها: المقابلة على أنواع نذكر أهمها:

- **المقابلة المبدئية:** وهي أول مقابلة مع التلميذ، يتم فيها التمهيد للمقابلات القادمة وإذا لزم الأمر تعرف التلميذ بالإرشاد وخدماته وبالإلمام العام بتاريخ الحالة. هناك ثلاث خطوات للمقابلة المبدئية:

- الخطوة الأولى: مرحلة تحديد المشكلة.

- الخطوة الثانية: مرحلة الاكتشاف.
- الخطوة الثالثة: تخطيط برنامج للوصول إلى حلول (المشاركة).

- **المقابلة الحرة:** هي غير مقيدة بأسئلة ولا تعليمات محددة، بل تترك الحرية للتلميذ لكي يعبر عن مشكلته كما يريد. إنها تتطلب خبرة وتدريباً من قبل المرشد لكي يستطيع إدارة معلوماتها.

- **المقابلة المقيدة أو المقننة:** تكون مقيدة بأسئلة محددة ومعينة سلفاً ينبغي على التلميذ الإجابة عنها، ومن مزاياها ضمان الحصول على المعلومات المطلوبة دون تضييع للوقت ومن عيوبها الجمود وعدم المرونة.

- **المقابلة الفردية:** تتم بين مربٍّ أو مرشد وتلميذ واحد. وتكون الحالة خاصة بحيث تستدعي ألا يكون أحد غيرهما.

- **المقابلة الجماعية:** تتم بين المربي ومجموعة من التلاميذ. وتجري عندما يكون هناك تشابه في مشكلة التلاميذ بحيث يمكن للمربي المرشد أن يجمعهم استناداً إلى تشابه الحالات وكونها غير خاصة.

6-4-2 مستلزماتها:

ولكي تتم المقابلة بشكلها الصحيح يجب:

- أن يكون القائم بها ذكياً، سريع البديهة، حسن التصرف.
- أن يكون لبقاً، لا يخجل التلميذ أو يحرجه، أو يشعره بالدونية أو بالذنب.
- أن تكون الأجواء ودية.
- أن يعطى الذي تجري معه المقابلة الوقت الكافي للإجابة دون إرهاقه بأسئلة متلاحقة بحيث لا يتمكن من الإجابة عليها بوضوح وبعمق.

- اختيار المكان الهادئ، والزمان المناسب للمقابلة.
- المبادرة يجب أن تكون من المربي والمرشد، وبلغة رصينة ومفهومة، ومحددة.

ويجب أن يتنبه المعلم المرشد بأن التلميذ إذا ما شعر بأنها مفروضة عليه من الخارج لأي سبب كان، أو أنه يترتب على هذه المقابلة نتائج لا تروق له، فإنه لن يتجاوب معه ويستحيل في هذه الحالة الوصول إلى الحقيقة. وعليه فإن كسب ود التلاميذ عن طريق إنارتهم بالمعلومات الشيقة، وتصوير الفائدة الحقيقية للمقابلة وإيضاح مردودها التربوي أمرٌ هامٌّ وضروري في الموضوع.

المقابلة الأولى أو المبدئية صعبة أيـّاً كان نوعها. قد يصاب المرء بالخجل أو التلعثم، والوجل أحياناً، والتردد، بما في ذلك احمرار الوجه، وخفقان القلب، وسرعة التنفس، لذا ينبغي إقامة صلات الود والثقة بين المعلم المرشد والتلميذ.

يلجأ بعض العاملين في حقل المقابلة إلى استعمال طريقة الوعظ والإرشاد بشكل نظري دون أن يأخذ بالاعتبار مسألة الحفاظ على مشاعر التلميذ، قولنا له مباشرة «هذا يشكل خطراً عليك؛ وعلى مستقبلك الدراسي» إلى ما هنالك من تعابير قاسية موجعة على الصعيد النفسي.

فالابتسامة التي يظهرها المعلم المرشد، وهدوء مزاجه، لهما أثرهما في نفس التلميذ.

والمقابلة يجب أن تتجه دائماً إلى غاية معينة يضعها المعلم المرشد كهدف أساسي، أنه خلال المقابلة يجب الانتباه إلى أمور لم تكن موضوعة مسبقاً. لذا يجب مراقبة الأمور المستجدة التي تظهر على التلميذ فهي قد تساعد على اكتشاف مشاكل لم يتمكن الأهل والمربون من اكتشافها من قبل، فالشرود والقلق والانفعالية الزائدة التي تظهر من خلال «الإجابات السريعة» يمكن للمربي أو المرشد تفسيرها وربطها بغيرها من الظواهر المنوي دراستها.

وتحتاج المقابلة إلى إعداد مسبق تتضمن تحديد أهدافها والمعلومات المراد الحصول عليها وتحديد أنواع الاسئلة وموعد المقابلة ومكانها وأدوات التسجيل.

بعض الذين يقومون بالمقابلة من غير المدربين يضيقون ذرعاً بالتلميذ، وليست لهم القدرة على متابعة المقابلة حتى نهايتها، فقد يختصرون الكثير، لرغبتهم في إنهائها والحصول على الحد الأدنى مما يريدونه معتقدين بأنهم أنجزوا ما هو مطلوب منهم، لكن البعض الآخر، ممن أوتوا الباع الطويل، والممارسة العملية السابقة يستطيعون مجابهة الصعوبات، والمستجدات لوقت طويل، وبنفس طويل، وأعصاب هادئة، دون الشعور بالكلل أو الملل.

مسألة أخرى يجب أن تؤخذ بالاعتبار، مسألة تعب التلميذ الذي تدور معه المقابلة، فقد لا يستطيع مجاراة المربي أو المرشد لوقت طويل في الاستماع والإجابة والمحاورة، فغالبية الطلاب ميّالون إلى اللهو والراحة، وقد لا يستطيعون التركيز لفترة طويلة على نفس الموضوع، فهل من المنطقي مثلاً أن تضبط طفلاً في السابعة من عمره لاستجوابه حول بعض المسائل لمدة ساعة او ساعتين؟

6-4-3 شروطها: ولتحسين نتائج المقابلة يحسن القيام بما يلي:

- ضرورة تحديد أهداف المقابلة والمعلومات المطلوبة.
- تدريب القائمين عليها لكي يستطيعوا القيام بمهمتهم على أكمل وجه.
- ضرورة تعدد القائمين على المقابلة لضمان الصدق والموضوعية.
- عمل نموذج لمقابلة يحتوي على مفهومها.
- تجرد القائم بها عن أفكاره السابقة وأهدافه الشخصية.

- مراعاة القواعد الأساسية لنجاحها وذلك ببث الأمن والطمأنينة في نفس التلميذ.

بعد اعتماد الخطوتين المهمتين، الملاحظة المنظمة، والمقابلة الواعية المدروسة، ينتقل المربي أو المرشد إلى المرحلة الأهم، حيث تبدأ مهمة المرشد المدرسي وعملية الإرشاد والعلاج.

6-5 المداخلة التأهيلية:

المداخلة المتخصصة هي تربوية وتعليمية تبنى على أساس الحاجة الخاصة للتلميذ المعني بها، لذلك فهي لابد أن يقوم بها أجهزة ذات اختصاص بموضوع الحاجة المعنية.

6-5-1 أنواعها:

هناك نوعان من طرق المداخلة المتخصصة: المداخلة الوقائية، المداخلة العلاجية.

- **المداخلة الوقائية:** وتكون عادة مبنية على دراسات تربوية واجتماعية تحتمل أو تتوقع ظهور صعوبات معينة ضمن مجموعة معينة من الأطفال على سبيل المثال البيئات الفقيرة – البيئات ذات المستوى التعليمي الواحد المتجانس – البيئات التي تعاني من آفات اجتماعية أخرى.

- **المداخلة العلاجية:** وتكون محددة من حيث المشكلة التي تعالجها ويكون لها مخطط واضح الأهداف وتقتضي متابعة حيثية وتقويمية من كل مرحلة من مراحلها.

6-5-2 مراحلها:

مراحل المداخلة:

- تحليل المشكلة وعناصرها بناء على التقويم:

- يحدد حاجة أو حاجات التلميذ والأشخاص المعنيين بها.
- يحدد المكتسبات التعلمية ونقاط الضعف والقوة.
- يبين سلوك الطفل ومواقفه بموجهة عملية التعلم.
- يحدد خصائص التعلم المطلوب.
- يحدد الجو التربوي أو الطريقة التربوية الأفضل لحالته.

- تنظيم خطة المداخلة ويقتضي:

- تنظيم بيان عملي يشمل تحضير المادة والنشاطات المعدة خصيصاً للتلميذ.
- تنظيم التقويم ويفترض ان يكون تقويماً مبنياً على الاكتساب أي عدم تخطي مرحلة قبل التأكد من اكتسابها كلياً.
- جمع المعلومات من خلال التقويم.
- وضع خطة للعمل.
- متابعة هذه الخطى حتى الوصول إلى تحقيق الأهداف.
- تقويم تحقيق الأهداف.

وقد يبدو لنا جميعاً أن الأسلوب لا يخلو من الجهد والمثابرة إذا أردنا فعلاً أن نتخطى مشكلة تعلمية أو سلوكية عند التلميذ.

ليس بالضرورة أن تكون المداخلة فردية بمعنى أن تصاغ وتوضع لمعالجة مشكلة تلميذ واحد، فغالباً ما تكون خاصة المشكلات في مجتمعنا متشابهة مع

بعض الخصوصيات التي يجب أن تلحظها المداخلات.

وتكون المداخلة المتخصصة إما فردية وإما جماعية، وذلك انطلاقاً من الجهة التي تعني بها. وفي هذا المجال، لابد من تصنيف وجهات المساعدة وليس فقط عناصرها.

- **الوجهة الفردية:** وهي أن يلجأ ذوو المشكلة إلى اختصاصي يحاول أن يعالج الضعف عنده وضمن القدرات البشرية المتوافرة لديه.

- **الوجهة المؤسسية:** إن المؤسسات التعليمية في الدول المتطورة قد لجأت إلى أجهزة وأنظمة معينة في معالجة هؤلاء التلاميذ، وقد وضعت لهم نظاماً تراتبياً في التدرج من مرحلة إلى أخرى حسب حاجة كل تلميذ، وهذا الأمر يتطلب من المؤسسات التعليمية والتربوية إعداد أجهزة مختصة تتناول حالات الأطفال ذوي الصعوبات.

6-5-3 مستوياتها:

إن مستوى المداخلة يجب أن يكون منظماً ضمن مراحل كبرى من الضروري مراعاتها، وأن تخطي مرحلة قبل أخرى يشكل خطراً على التلميذ كما أنه يشدد على ضرورة عودة التلميذ إلى النموذج الطبيعي للتعلم ضمن مجموعته.

المستوى الأول: يعتبر هذا المستوى أن المعلم هو المسؤول الأول عن ملاحظة المشكلة التعليمية وتداركها وهو بالتالي المسؤول عن وضع الخطة اللازمة لذلك مع تحديد مراحلها بمساعدة جهاز الإدارة.

المستوى الثاني: يبقى التلميذ ضمن صفه النظامي ولكن يلجأ إلى معلم إضافي متخصص يساعده في مهمته لمعالجة المشكلات، ويكون الإثنان مسؤولين عن وضع الخطة ومتابعة مراحلها، يساعد جهاز الإدارة أيضاً.

المستوى الثالث: يبقى التلميذ في صفه النظامي ويلجأ إلى معلم مساعد إضافي داخل الصف يساعد المعلم الأول في المهمة التعليمية للأطفال ذوي الصعوبات، وبالتالي يكون الاثنان مسؤولين عن وضع الخطط ومتابعة مراحلها وتقويمها.

المستوى الرابع: يحوّل التلاميذ الذين يعانون من مشكلة معينة جزئياً من صفهم إلى صف مساعد تكون برامجه وطرائق التعلم فيه معدة خصيصاً وفقاً لحاجاتهم.

المستوى الخامس: يحوّل التلميذ كلياً إلى صف متخصص «في مدرسته نفسها» حيث يتلقى تعليماً مبرمجاً وفقاً لصعوباته وقدراته وحاجاته، ويشترط في هذا أن لا يكون الصف معزولاً بل أن تطبق عليه جميع أنظمة المدرسة ما عدا التقويم المتخصص وفقاً للمنهج المعد خصيصاً له.

المستوى السادس: وهو المستوى الأعلى من حيث الصعوبات التعلمية حيث يلجأ إلى مدارس متخصصة من نوع معين من الصعوبات، ويتم جمع التلاميذ المعنيين وتعد لهم برامج متخصصة وأساتذة متخصصون وتقويم متخصص. وهذا النموذج بالرغم من أنه لا يطال إلا التلاميذ ذوي الصعوبات الكبرى إلا أنه أصبح مرفوضاً حالياً لما يشكله من حالة من العزلة والتصنيف السلبي للتلميذ بالرغم من أنه في كثير من الأحيان وفي الدول المتطورة يتوازى مع نظام تعليمي يختلف عن النظام العادي إلا أن أفقه غالباً ما يكون محدوداً.

المستوى السابع: وهذا المستوى يتوجه خصيصاً إلى الأولاد ذوي الصعوبات ذات الطابع السلوكي.

إن التوجه التربوي السليم يقتضي إعادة التلميذ إلى التعليم النظامي العادي بأسرع وقت ممكن.

6-5-4 عناصرها:

إن المداخلة المتخصصة كما يشير اسمها تقتضي وجود عناصر ضمن أجهزة متخصصة لمعالجة الأولاد ذوي الصعوبات وهي:

- المعلم
- طبيب نفس الطفل
- المعلم المرشد
- معالج نفسي
- اختصاصي في علم القياس والتقويم
- اختصاصي في تقوم النطق ومعالجة مشاكل صعوباته
- مساعد اجتماعي

وبالطبع ضمن الإطار المدرسي لابد من وجود الإدارة الواعية لهذه المشاكل.

6-5-5 شروط نجاح المداخلة المتخصصة:

الشروط الأساسية لنجاح المبادرة في المداخلة المتخصصة فهي:

أولاً: أن نحلل المشكلة بشكل سليم.

ثانياً: أن تحول إلى الاختصاصيين بها.

ثالثاً: أن يوضع لها المخطط الهادف.

رابعاً: أن تكون نتيجة حوار مع جميع المسؤولين والمعنيين بها.

خامساً: أن يكون أهل التلميذ المعني مشاركين في الخطة ومتابعتها.

سادساً: أن يتم تقويمها بشكل مستمر وأن تعدل وفقاً للحاجة.

6-6 العلاج بالفنون:

إن العلاج بالفنون هو تعبير رمزي عن المشاعر والأحاسيس التي يظهرها فن الرسم، فمن خلال الرسوم تظهر موهبة الفرد الكامنة، ويستطيع فهم نفسه وذاته بشكل صحيح بمساعدة المعالج أو المرشد أو المعلم.

والعلاج بالفنون لا يتطلب علماً وخلفية في مادة الرسم، بل يتوجب على الفرد أن يجرب ويغامر ويرسم ما يشعر به. وعند تحليل الرسم والتمعن بالرموز وتعليلها مع المرشد، يكتشف الشخص أموراً عديدة كانت مختبئة في نفسه. إن العلاج بالفنون يستعمله المرشدون والمعالجون النفسيون مع الأولاد والمراهقين الذين يعانون من مختلف الأمراض العقلية والجسدية مثل: السيدا – السرطان – الاكتئاب الحاد – الجنون – الخرف – الصدمات-الحوادث – فقدان الشهية – الاضطراب في الانتباه والتركيز والحركة الزائدة.

6-7 دراسة الحالة:

قبل البدء بتسليط الضوء على دراسة الحالة يتوجب الوقوف عند ملف التلميذ المتكامل وماذا يجب أن يحتوي هذا الملف.

6-7-1 الملف المتكامل:

- دفتر العلامات للأداء الحالي لصف التلميذ وما قبله.
- إفادة صحية ومرفقة بتقرير صحي حديث عن التسلسل المرضي وليس مجرد إفادة طبية، وسنقوم بإعداد هذه الاستمارة التفصيلية أثناء التدريب.
- سجل قيد النفوس للتلميذ مع صور عدد 2-4.
- ملاحظات المعلمات والمعلمين الذين يدرّسون التلميذ لكافة

- المواد (دراسياً وسلوكياً).
- تقرير المقابلة التشخيصية التفصيلية بين: (المربي أو المرشد من طرف، والأهل والتلميذ من طرف آخر)، مع دراسة الحالة أو من مراكز متخصصة يتم التحويل إليها.
- استقصاء (التطور التنموي والتتابع الطولي للتلميذ متضمنة النمو الجسدي والحسي والنفسي والاجتماعي).
- نتائج تطبيق الروائز والاختبارات المناسبة للحالة مثل بطارية الاختبارات النمائية (الفصل السابع)، (المقننة والإسقاطية).
- برنامج المداخلة التأهيلية والتوصيات.

6-7-2 تعريف دراسة الحالة:

دراسة الحالة أسلوب لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى مثل المقابلة والملاحظة ومناقشة الحالة، الاختبارات والمقاييس والسيرة الشخصية.

الهدف: تهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للفرد وتشخيص مشكلاته وتحديد طبيعتها وأسبابها بهدف تحديد الخدمات الإرشادية اللازمة.

مصادر المعلومات:

- المعلومات من الفرد.
- المعلومات من الآخرين: المدرسون، الوالدان، الأصدقاء، الاختصاصيون.

6-7-3 المعلومات الضرورية لدراسة الحالة:

❖ **تاريخ حياة الفرد:** حياته المبكرة في أسرته، الحالة الصحية والعقلية لأفراد الأسرة، نوع العلاقات السائدة بين أفرادها.

أ- **البيئة:** مستواها الاقتصادي والاجتماعي، البيئة السكنية.

ب- **الأسرة:**

- **الوالد:** عمره، مهنته، صفاته الشخصية، علاقته بزوجته وأولاده.
- **الأم:** عمرها، مهنتها، صفاتها الشخصية وعلاقتها بالزوج والأولاد.

ج- **حياة الفرد نفسه:** الأحداث الهامة التي تعرض لها، تاريخ حياته الدراسية.

- ❖ **القدرة العقلية العامة:** الذكاء وعلاقته بالتحصيل المدرسي.
- ❖ **التحصيل المدرسي:** الدرجات في المواد المدرسية، مدى التناسق في مستوى هذه الدرجات في المادة الواحدة أو المواد المختلفة.
- ❖ **الاستعدادات الخاصة:** أي مجموعة من الخواص في الفرد تبين مدى احتمال نجاحه مستقبلاً في مهارة من المهارات الذهنية، الفنية، الميكانيكية، الكتابية.
- ❖ **الميول:** نحو المهن، الاختصاصات، المواد الدراسية، النشاطات الفنية.
- ❖ **الاتجاهات النفسية:** نحو المدرسة، نحو الآخرين، نحو نفسه.
- ❖ **الشخصية:** نمطها، اضطراباتها.
- ❖ **الحالة الجسمانية:** مدى العلاقة بين الحالة الجسمانية والصحية وما يعانيه الفرد من مشاكل نفسية.

4-7-6 مزايا دراسة الحالة:

- تعطي أوضح وأشمل صورة للشخصية.

- تيسر فهم وتشخيص وعلاج الحالة على أساس دقيق مبني على دراسة وبحث.
- تساعد الفرد على فهم نفسه بصورة اوضح.
- تفيد في التنبؤ، وذلك عندما يتاح فهم الحاضر في ضوء الماضي، ومن ثم يمكن إلقاء نظرة تنبُّئِية على المستقبل.
- تستخدم لأغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية في إعداد وتدريب المرشدين النفسيين.

أما العيوب المحتملة لدراسة الحالة:

- تستغرق وقتاً طويلاً مما قد يؤخر تقديم المساعدة في موعدها المناسب.
- إذا لم يحدث تجميع وتنظيم وتلخيص ماهر للمعلومات فإنها تصبح عبارة عن حشد من المعلومات غامض عديم المعنى.

الشروط التي يجب مراعاتها في دراسة الحالة:

- العناية بالميزات الفردية الدقيقة.
- العناية بتقويم المعلومات والحذر في الإحكام والنتائج.
- مراعاة العامل الثقافي والعوامل البيئية.
- العناية بدراسة ماضي الفرد.
- الاستمرار في تقويم الحالة في ضوء المعلومات الجديدة.
- التنظيم والتسلسل والوضوح.
- الدقة.
- الإيجاز.
- الاهتمام بالتسجيل.

6-7-5 يجب أن يحتوي التقرير على الأمور التالية:

- المعلومات العامة (الاسم، السن، الجنس، المدرسة، السنة الدراسية).
- تحديد المشكلة.
- التشخيص (ويشمل خلاصات المعلومات الهامة المرتبطة بالمشكلة).
- التفسير (التركيز على أسباب المشكلة).
- التوصية بطريقة التدخل أو الإحالة إلى اختصاصي معين (في حال تنفيذ تدخل معين يستكمل التقرير).
- المتابعة.
- النتيجة.

6-7-6 نموذج ملف التلميذ (تأهيل):

رقم الحالة: ______________________

تاريخ الدخول: ______________________

تاريخ مغادرة تأهيل:______________________

الاسم:______________________ المشكلة: ______________________

تاريخ الميلاد:______________________ العمر: ______________________

المدرسة: ______________________ الصف: ______________________

السنة الدراسية: ______________________ الهاتف: ______________________

العنوان: ______________________ جهة التحويل: ______________________

بيانات عن الأسرة:

اسم الأب بالكامل ....

تاريخ ومكان الولادة..

المستوى التعليمي ....

المهنة الحالية ....

عدد مرات الزواج..

اسم الأم بالكامل..

تاريخ ومكان الولادة..

المستوى التعليمي ....

المهنة الحالية ....

عدد مرات الحمل ....

الحمل صدفة أم مقصود..

القرابة بين الزوجين..

الأخوة والأخوات:

الاسم	العمر	المدرسة/المهنة	المستوى العلمي	النتيجة
١- ______	______	________	_________	________
٢- ______	______	________	_________	________
٣- ______	______	________	_________	________
٤- ______	______	________	_________	________

تاريخ النمو:

اسم الشخص الذي يدلي بالمعلومات...

عمر الأم عند الولادة ....

مدة الحمل...

حالة الأم الصحية أثناء الحمل..

....

أين تمت الولادة ....

الوقت الذي استغرقته عملية الولادة...

هل حدثت أية ظروف غير عادية عند الولادة...

....

قائمة الأمراض التي أصيبت بها:

إلتهابات معوية____________كهرباء____________

نقص أوكسيجين____________إلتهابات اللوز____________

إلتهاب أذن____________إستفراغ مع إسهال____________

إرتفاع حرارة متكرر ____________إمساك حاد____________

متى تم فطمه عن ثدي أمه ____________

النظافة بعمر ____________ ليلاً ____________ نهاراً____________

العمر عند المشي ____________

العمر عند الكلام____________

أمراض البصر ___________ العين اليسرى ___________ العين اليمنى ___________

أمراض السمع ___________ الأذن اليمنى ___________ الأذن اليسرى ___________

مشكلة الصوت ____

المشاكل في المهارات والقدرات:

التناسق الحسي الحركي ___________________________________

القدرة الحركية ____

الانتباه ____

الذاكرة ___________ البعيدة المدى ___________ القريبة المدى ___________

وصف المشكلة:

____

____

____

جهة وأسباب التحويل إلى تأهيل:

____

____

____

برنامج التدخل المقترح:

صفات المعلم المرشد المميزة:

على المرشد التربوي أن يتميز بما يلي:

1- الناحية الذهنية:

- لديه شغف للمعرفة.
- معرفته لذاته ظاهرة.
- يستطيع معالجة الأمور الغامضة أو المعقدة.
- منفتح على الغير بهدوء وعقلانية.

2- الناحية الانفعالية:

- ناضج
- بارع في التحكم بأعصابه
- يؤمن بأهمية الصحة النفسية ومدى تأثيرها على تطوره المهني.

3- الناحية العلائقية الاجتماعية:

- لبق وسياسي بارع.
- ماهر في التأثير على الأفراد ومساعدتهم على تغيير سلوكهم نحو الأحسن.
- يتمتع بذكاء خلقي تمكنه من أن يكون سليماً وسعيداً.

<u>الفصل السابع</u>

بطارية الاختبارات النمائية: النموذج النمائي الحديث

المقدمة

يعد الإنسان أرقى المخلوقات عامة، لما ميزه الله به من عقل وإرادة وحرية اختيار، وقدرات غير محددة على التعلم والفهم والاستيعاب والإنتاج والعمل والبناء. فالإنسان بفطرته قادر على اكتساب العلم والمعرفة والتدرب على المهارات المختلفة، ما يؤهله لأن يحمل الأمانة ويبلغ الرسالة، مستخدماً نعمة الإدراك الحسي والتفكير العقلي والمنطقي السليم. ويقع على عاتقنا كوننا مسؤولين في حقول التربية والتعليم الاعتناء بهذه النعمة وتنميتها ودراسة أسس تطويرها، ووضع مقاييس علمية لدراستها. وهنا نجد من الضروري الإشارة إلى محدودية المقاييس المعاصرة التي ترتكز على أهلية تلميذ ما للاستفادة من برنامج التربية الخاصة، فهي لا تسعى للإجابة عن السؤال كيف يتعلم؟ ولا حتى إلى تقديم توصيات وتعليمات بهدف مراجعة أو تكييف المنهج الدراسي.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث الحديثة في علم النفس التربوي أن بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هم متأخرون دراسياً، غير قادرين على حل مشكلاتهم الفردية ويواجهون صعوبة في استخدام إستراتيجيات مناسبة لتوجيه سلوكاتهم وتصرفاتهم. لذا تم إعداد بطارية الاختبارات النمائية التي تعد نوعاً من المقاييس الأكثر ديناميكية؛ فهي ليست ثابتة إذ ترى أن العملية التشخيصية عملية مستمرة، طالما كان هناك مداخلة إرشادية، فالعمليتان تسيران جنباً إلى جنب. وبما أن العملية القياسية هذه مستمرة، فإنها تقلل من الضغط على الطفل وتجنبه الوصف بالسلبية، كما أنها تساعده وترشده إلى حل مشكلته. إضافة إلى أن القياس

النمائي منبثق من علم نفس النمو الذي يعتبر النمو عملية ينتقل فيها الفرد صعوداً من الأسهل إلى الأصعب في كثير من الأوقات والممارسات، مثل: العلاقات، والانفعالات، والقدرات.

7-1 أختبارات الجهوزية والاستعدادات والقدرات:

تزودنا اختبارات الجهوزية، الاستعدادات والقدرات بمعلومات قيمة عن قدرة التلميذ في معالجة المعلومات إذ ان تعلم الشخص يبنى على خطوات سابقة، وهي: الفهم والإدراك والتخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة بطريقة فعّالة وسليمة. وتتفاوت قدرة الناس بشكل عام في معالجة المعلومات تبعاً لنوعها؛ أما تلاميذ المدارس فيحتاجون إلى مهارات معينة حتى يؤدوا وظائفهم بفعالية. ويجب أن يكونوا قادرين على الاستماع بانتباه وتركيز دون تشتت، وعلى فهم الكلمات التي تقال لهم ويتطلب ذلك المقدرة على الاحتفاظ بمعلومات متعددة في الذاكرة، مثل: رقم الصفحة والأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها. ويمكن أن يقدم التحليل الدقيق لاختبارات الجهوزية، الإستعدادات والقدرات معلومات حول مدى فاعلية التلميذ في معالجة واسترجاع المعلومات؛ كما من الممكن أن تحدد هذه الاختبارات الفردية مقدرة التلميذ في معالجة المعلومات بسرعة، تمييز التفاصيل المهمة من غير المهمة، ترتيب الأحداث تسلسلياً واسترجاع الكلمات من الذاكرة.

يتمثّل الهدف الأساسي لتقويم تلميذ ما في خطط تعليمية نفسية فعالة تساعده على النمو علمياً وشخصياً. لتحقيق ذلك على التربويين إدراك أن التعلم لا يتم في فراغ أو عزلة، بل يتأثر بالعديد من خصائص التلميذ وكيفية تفاعل هذه الخصائص مع بيئته التعليمية. من هنا ينبغي الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن التلميذ في مختلف المجالات التعليمية والبيئية. وتستدعي هذه العملية إجراء تقويم كلّي لاتخاذ قرارات صحيحة، بحيث تعطى أهمية

كبرى للأهل، للمعلمين، للتلاميذ أنفسهم، للإختصاصيين وللبيئة الاجتماعية والثقافية، والمهارات اللغويّة، والتحصيل، والذكاء، والمهارات الحس – حركية، والتاريخ الطبي، والسلوك المناسب، والتكييف الاجتماعي – الانفعالي، والبيئات التعليمية، ما يسهل ويسرع عملية التخطيط لمعظم التداخلات العلاجية الشاملة ويوفر الكثير من الوقت والجهد والمال. وباستخدام الجوانب الإيجابية لكل منها نكون قد ضمنا نمو التلميذ الأكاديمي والشخصي والاجتماعي. وتشتمل اختبارات الجهوزية، الاستعدادات والقدرات على 4 أنواع من المقاييس هي:

أولاً: أ- لائحة مؤشرات الإفراط الحركي وتشتت الانتباه: وتتألف من ثلاث وعشرين عبارة وصفية لسلوك الطفل، فيقوم الفاحص بتعبئة اللائحة بعد ملاحظة سلوكياته خلال إجراء الاختبار.

ثانياً: اختبارات الاستعدادات والقدرات السبعة:

ب- الاختبار اللغوي الذي يتألف من ثمانية عشر سؤالاً وتمريناً لتحديد معارف الطفل في بيئته المحلية.

ج- اختبار المعلومات العامة ويحتوي على 18 سؤالاً.

د- اختبار التفكير ويتألف من مقاييس الذاكرة والتصنيف، والتطبيق، والتركيب.

هـ- اختبار الحساب والمنطق ويتألف من 3 أقسام، ويهدف إلى معرفة مهارات الطفل الحسابية، وقدرته في حل المشكلات بالمنطق.

و- الاختبار الحس الحركي ويتضمن تمارين تقيس مقدرة الطفل على التوازن، وقدرته على استعمال العضلات الدقيقة، والعضلات الكبيرة، والتآزر البصري الحركي.

ز- اختبار الإدراك البصري ويتألف من 5 أقسام لقياس الإدراك

البصري، والتمييز البصري، وتمييز المساحات، وتمييز الصورة من الخلفية، والتتبع البصري.

ح- اختبار الإدراك السمعي ويتألف من 7 تمارين تقيس مقدرة الطفل على التقليد، والتذكر الكلامي، والإدراك اللفظي.

ثالثاً: ط- مؤشرات العسرة (في القراءة، أو الكتابة أو الحساب)، وهي مقسمة إلى قسمين: الأول بشكل اختبار موجّه للطفل عند مقابلته انفرادياً ويهدف إلى تحديد نوع العسرة ودرجتها. والقسم الثاني بشكل استمارة يقوم الفاحص بإملائها عند مقابلة الأهل أو المعلم.

رابعاً: - مؤشرات الملكات عند المتفوق والموهوب (قائمة م.م.م.م.). وهي عبارة عن قائمة مؤشرات تحتوي على ست وستين عبارة وصفية، مقسمة إلى ستة أقسام، تظهر وجود ملكات التفوق والموهبة كماً وكيفاً، ويقوم الفاحص بتحديد المؤشرات خلال مقابلة المربي.

1 ـ 1 ـ 7 لماذا يحتاج حقل التربية في العالم العربي إلى بطارية الاختبارات النمائية؟

تبين أن أكثر من ثلثي الأدوات المستخدمة في التشخيص والتصنيف لا تتوافر فيها المحددات السيكومترية للقياس الملائم، من حيث الصدق والثبات والمعايير. فالمقاييس المعدة للتشخيص والتصنيف لا يمكن استخدامها مع التطورات أو التغيرات التي تحدث للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء علاجهم. ومن ثم فهي أميل إلى المقاييس القصيرة المدى من حيث المدى العمري الذي تقيسه معاييرها. لذا يحتاج الأمر إلى استخدام مقاييس أخرى تلائم مجتمعاتنا العربية بما تتميز به من خصائص اجتماعية وثقافية تختلف طبيعتها عن غيرها من المجتمعات.

وقد وصلت الفروق الفردية في عالمنا العربي إلى مرحلة أصبح من الضروري التحول لإعداد مقاييس عملية تقيم الاستراتيجيات والمهارات التي يستخدمها التلاميذ في تعلمهم وحل مشكلاتهم. وعند تطبيق برنامج متكامل وكلي في التقويم، يمكننا تحسين قدرات ومهارات التلميذ، وبالتالي تغيير سلوكياته بعد توضيح احتياجاته، ما يمكنه من التفاعل الإيجابي مع مقررات البرنامج المدرسي، مع مراعاة البيئة التي يعيش فيها التلميذ من نواحيها جميعها. ليس ذلك فحسب، بل ويمكنه من التركيز على المنهج المدرسي، فيراجع محتواه ومستواه. وينظر بدقة إلى أساليب واستراتيجيات التعليم التي يمارسها المعلم في الصف. عندها يصبح التعليم مناسباً ومتوافقاً مع خصائص وحاجات المتعلم الفردية.

وخلال العقدين الأخيرين، تم استخدام مقاييس الذكاء ومقاييس التحصيل المقننة بهدف التشخيص فقط، إذ ركزت على حاصل التعليم وأهملت العمليات والإستراتيجيات التي مارسها التلميذ خلال تعلمه وفي حله للمشكلات التي تواجهه. وكانت النتيجة عدم معرفة الإجابة عن الأسئلة التالية: ماذا تعلم فلان؟ كيف يتعلم؟ ولماذا لم يتعلم؟ وقد فسرت نتائج هذه الاختبارات بشكل خاطئ. فكان تحليلها وصفياً أكثر مما كان إيضاحياً، تقوم بشرح الحالة من نواحيها جميعها. فكان من المستحسن عدم استخدام مقاييس مقننة لقياس الصعوبات التعليميمة، لأن قيمة قياسها محدودة لاختلاف هذه الصعوبات كماً وكيفاً. وينصح الكثيرون استخدام مقاييس متعددة الأوجه لتشخيص الصعوبات التعليمية ما يساعد على تكوين أحكام علمية معترف بها. على أن تتضمن هذه المقاييس اختبارات تقيس الاستعدادات والقدرات، والصحة النفسية، والتحصيل المدرسي.

ويمكننا القول بأن أساليب التقويم المطلوبة ينبغي أن تجيب عن الأسئلة الثلاثة التالية: ماذا؟ كيف؟ ولماذا لم يتعلم التلميذ؟ لذا تم إعداد بطارية

الاختبارات النمائية للأسباب التالية:

1) **لتحديد المشكلة:** وذلك من خلال التركيز على 3 أسئلة:

- ماذا تعلم التلميذ؟
- كيف يتعلم التلميذ؟
- لماذا يتأخر أو يتفوق بعض التلاميذ أحياناً؟

2) **لقياس نمو الطفل:** حيث يتم التعرف إلى إستراتيجيات التعلم ومدى انسجامها مع شخصية التلميذ: نقاط القوة ونقاط الضعف. وبناء عليه يتم وضع برنامج المداخلة العلاجية الفردية المناسبة.

3) **لتحديد نوع المساعدة الأزمة:** ويستخدمها المعلمون والمرشدون والمربون للتعرف إلى طبيعة المشكلة النمائية، لتعلم طرق عملية تقويم المشكلة ولاختيار برامج مناسبة لمساعدة الطفل على النمو السليم، وبالتالي الوصول إلى الحل المناسب للمشكلة التي يعاني منها.

تركز البطارية على تطبيق النظرية النمائية في كل من التشخيص والمداخلة التأهيلية الإرشادية الفردية. وبالرغم من أن معظم الاختصاصيين يعدون أن التشخيص هو الأساس في وضع خطة المداخلة، فإن هذه الخطوة تعد قصيرة المدى عند الأطفال ما بين 6 و 12 سنة. وقد يحدد التشخيص بشكل ضيق، وقد يتطلب وقتاً طويلاً، وقد لا تكون الأدوات مناسبة لعمر الطفل، وقد تكون النتائج غير قابلة للترجمة على أرض الواقع أو للتطبيق عند المداخلة، كما قد يكون المساعد غير مؤهل للتشخيص الصحيح؛ فتكون النتيجة إهمال أهم مرحلة في العملية الإرشادية مما يؤدي إلى الفشل في الوصول إلى حل للمشكلة.

2 ـ 1 ـ 7 من يمكنه استخدام بطارية الاختبارات النمائية؟

أهم الفئات التي بإمكانها استخدام هذه البطارية:

1) **المعلم المرشد أو المربي:** فهو يحتاج إلى مورد أو مرجع يمكنه من مساعدة تلامذته جميعهم على التعليم والنجاح في الصف، والبطارية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة التالية:

هل يعاني هذا التلميذ من مشكلة ما؟ ما هي مشكلته؟ كيف يمكن تحديدها؟ أين هو التلميذ مقارنة بزملائه في صفه وعمره؟ كيف يمكن مساعدته؟ ما هي خطة العمل المناسبة لحل المشكلة؟

2) **طلبة التربية الخاصة وعلم النفس التربوي:** فهي بمثابة أداة تشخيص عملية لتدريبهم وإكسابهم الخبرة العلمية لتطبيقها على تلامذة المدارس في وطنهم العربي.

3) **المختصون في حقول التربية الخاصة وعلم النفس التربوي:** فهي أداة قياس للمشكلة التعليمية في مختبرات التعلم ومراكز التأهيل والإرشاد المدرسي.

3 ـ 1 ـ 7 ما أهمية استخدام هذا النموذج النمائي في التشخيص؟

مبدأ التشخيص النمائي هو أسلوب حديث وفعال يجب الأخذ به عند تقويم الأطفال، طالما هم في طور النمو، وبما أن هنالك فروقاً فردية بين الأطفال فإنه من الضروري إعداد أدوات تشخيص مناسبة تعكس استعداداتهم النمائية وتساعدنا على فهم تأثير كل من النمو الذهني والانفعالي والسلوكي في عملية التشخيص والتقويم. فمعرفة السلوك المقبول في هذه الفترة هو مسألة مهمة جداً في الوصول إلى تصور واضح ولاستبصار المشكلات التي تتميز بها مرحلة الطفولة

بشكل عام، ومرحلة الطفولة الوسطى بشكل خاص. وبما أن النمو السريع هو من أهم خصائص مرحلة الطفولة، فإن معرفة خصائص النمو في كل مرحلة هو الأساس والمطلوب عند تحديد المشكلات الكثيرة خلال هذه المرحلة.

هنا لا بد من الإشارة إلى أن الإرشاد هو حل للمشكلات ويشتمل على خمس خطوات:

التعرف إلى المشكلة

تحديدها بدقة

وضع خيارات أو بدائل لها

اتخاذ قرارات

التأكد من الوصول إلى حل المشكلة

وفي كل خطوة من خطوات هذا النموذج هناك حاجة للتقويم إذ يعد الأساس في العملية الإرشادية. وبإتباع هذا النموذج النمائي الإرشادي تزداد إمكانية تدارك المشكلات، ما يتيح للأفراد تجنبها، واخذ الحيطة والحذر من الوقوع فيها، والتمكن من حلها حال حصولها. لذا تقدم بطارية الاختبارات النمائية المبادئ والتعليمات الضرورية لمن يرغب في اعتماد هذا النموذج النمائي في التشخيص.

4 ـ 1 ـ 7 ما هي أهداف بطارية الاختبارات النمائية؟

1- شغل الفراغ الموجود في علم القياس والتقويم في البلاد العربية.

2- تحديد العملية التشخيصية للأطفال في حدود عمرهم الزمني.

3- إيجــاد المعلومــات الضرورـيــة عــن مبــادئ النظريــة النمائيــة لوضعهــا موضــع التنفيــذ وتطبيقهــا في العمليــة التشــخيصية والمداخلــة التأهيليــة

الإرشادية لتلاميذ المدارس.

4- تحديد الحاجات والأولويات، وإصدار توصيات تساعد في عملية الإصلاح واتخاذ القرارات المناسبة.

5- توضيح المشكلة والوصول إلى حلها.

6- اختصار مدة التعرف على الطفل.

7- استخراج المعلومات الكثيرة والمتعددة، وتحديد المطلوب منها للتعرف إليها، وترتيبها في سلم الأولويات.

8- فهم العمليات النمائية والانحرافات في المعايير الطبيعية للنمو، كيف يتصرف الطفل خلال العملية التشخيصية.

9- تقويم مستوى النضج عند الطفل خلال مراحل النمو كافة، وليس التركيز عليه فقط خلال فترة زمنية محددة.

5 ـ 1 ـ 7 خصائص بطارية الاختبارات النمائية:

1- اعتمادها الأسلوب الكيفي وليس الكمي، لذا فهي وصفية وليست عددية، ولا تعتمد مصداقيتها على النقاط الخام. فالمقاييس وصفية ترتكز على معرفة وفهم الذات ضمن إطار نمائي شامل وبعيد كل البعد عن المقاييس الثابتة الضيقة التي تحدد بعض الجوانب من القدرات والاستعدادات.

2- اشتمالها على مقاييس كيفية؛ وبما أن القياس الكيفي هو نموذج وصفي، فهو ليس دقيقاً كالمقاييس المقننة، لكن أساليبه تكون أكثر تنوعاً. لذا فإنه سهل الاستعمال، ويمكن تكييفه وتطبيقه على مجتمعات ومجموعات عربية ذات انتماءات وبيئات وثقافات اجتماعية متنوعة.

3- منحها المفحوص وقتاً أطول، فيتاح له فرصة المشاركة الفعالة،

كالتعبير عن النفس مثلاً. وهذه المشاركة تؤكد وجود أو عدم وجود مشكلة ما، وتجعل هذا المفحوص شريكاً ليس في العملية التشخيصية فحسب، بل في العملية الإرشادية أيضاً؛ ما يؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى القريب والبعيد.

4- صهرها لعمليتي التشخيص والإرشاد معاً، إذ تسير على نمط معين وتعمل على إيجاد علاقة متكاملة تجمع ما بين هذه النمط والعملية النمائية بجميع جوانبها.

5- تحديدها الإيجابيات والسلبيات معاً عند الطفل نظراً لاتصافها بالشمولية. إذ يتم تشخيص وتقويم المشكلة بشكل كلي.

6- ربطها بين التشخيص والتعليم إذ تتعدى إطار التشخيص المبدئي لتساهم مباشرة في العملية التعليمية؛ وهنا لابد من الإشارة إلى أن العملية الإرشادية التعليمية تأخذ لكل لولبي مستمر، من دون أي توقف.

6 ـ 1 ـ 7 من هم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ينحرف أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي. وهذا يستدعي اهتماماً خاصاً من الاختصاصيين في حقل علم النفس التربوي من حيث الطرق التي يستخدمونها في التشخيص، وإعداد البرامج التربوية، وطرق التدريس الخاصة بهم؛ وذلك بهدف تنمية استعدادات المفحوصين إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف والنجاح.

يقصد بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مجموعة من الفئات التي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة وهي: الموهبة، التفوق، صعوبات التعلم، إعاقات

ذهنية، إعاقات حركية، إعاقات بصرية، إعاقات سمعية، اضطرابات في النطق واللغة، اضطرابات انفعالية.

تجدر الإشارة هنا إلى أن بعض الدول العربية قد اهتمت ببرنامج التربية الخاصة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي، وما يدل على اهتمامها:

1) فتح المدارس والمراكز والمؤسسات التي تعنى بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

2) تدريب الفئات العاملة في ميدان التربية الخاصة، بهدف تحسين أداء تلك الكوادر.

3) إعداد الكوادر في ميدان التربية الخاصة من خلال البرامج التربوية التي تمنح درجة البكالوريوس والدبلوم والماجستير.

4) إشراف عدد من الجهات الرسمية وغير الرسمية مثل: وزارة الشؤون ووزارة التربية ووزارة الصحة والمؤسسات الأهلية والدولية.

7 ـ 1 ـ 7 على ماذا تشمل بطارية الاختبارات النمائية؟

تركز معظم برامج التربية الخاصة اهتمامها على الأطفال في سن المدرسة؛ أما من حيث عدد المراكز وإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها، فيمكننا القول بأنها ما تزال في مراحلها الأولى. وبناء على المعلومات المتوافرة في واقع التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى تحليل ذلك الواقع وتقويمه، وتوصيات العديد من العلماء في حقل التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، كان من الضروري إعداد أداة تشخيص كبطارية الاختبارات النمائية لتتوجه إلى هذه الفئة من الأطفال، إذ أنها تشتمل على:

1) اختبارات الجهوزية، الاستعدادات والقدرات، التي تتكون من

اختبارات فرعية تقيس القدرات العامة: مثل الذكاء والمنطق، والمعلومات العامة، والقدرات الحس – حركية، والقدرات الحسية مثل: الإدراك السمعي، الإدراك البصري والإدراك اللغوي.

2) اختبارات الحاجات النمائية، لقياس الصحة النفسية عند الأفراد بشكل عام والأطفال بشكل خاص.

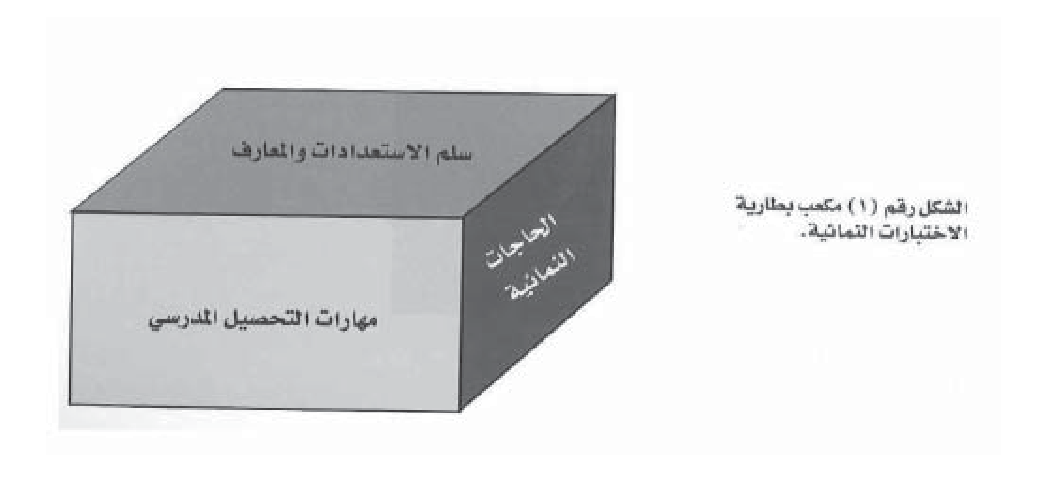
3) اختبارات مهارات التحصيل المدرسي، لقياس المهارات اللغوية: مثل القراءة والكتابة والمهارات الحسابية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذه الاختبارات تتوافر فيها: دلالات وصدق وثبات ومعايير مقننة محلياً ويمكن الوثوق بها وبالتالي تطبيقها في جدة وبيروت، كمرحلة أولى، وفي بلدان عربية أخرى كمرحلة لاحقة.

ويجب عدم إغفال الإشارة إلى أن أهمية التركيز على إعداد الكفاءات البشرية المؤهلة للعمل في مجال تأهيل وإرشاد الأطفال على مستوى البكالوريوس والدبلوم والماجستير في التربية الخاصة، وذلك بهدف وتعوّد الفئات الوظيفية المناسبة لأغراض التشخيص والتدريب.

وتعد البطارية نتاج لقاح مجموعة من المقاييس والاختبارات في حقول علم النفس التربوي إذ تتكون من مجموعة اختبارات ديناميكية، تراعي إستراتيجيات التعلم، والاستدلالات العملية الواجب اعتمادها في التعليم والإرشاد والتأهيل؛ هذا، وتجدر الإشارة إلى أن الاستعدادات والقدرات الذهنية ليست ثابتة، بل متغيرة نتيجة تحضير البيئة المناسبة وإعطاء الفرص الكفيلة لتحقيق التعلم. ثم إن تحديد صعوبات التعلم يتطلب مجموعة من الاختبارات بالإضافة إلى إجراءات الملاحظة، وذلك للتغلب على المشكلات التي تنتج عن التشخيص. لذا فإن البطارية تتكون من ثلاثة جوانب ملتصقة مع بعضها، وهي ذات محاور متنوعة

تختلف وتتباعد حيناً وتتلاقى حيناً آخر، لتكون مكعباً ثابتاً ذا مواصفات خاصة معينة. وهذه الجوانب تضم ثلاثة فصول: (الشكل رقم 1).



الشكل رقم (١) مكعب بطارية الاختبارات النمائية.

7-2 لائحة الحاجات النمائية

توجد فروق فردية بين البشر من حيث اختلاف حاجاتهم كماً وكيفاً، واختلاف طبيعة قيمهم الفردية. وهذه الحاجات والقيم متغيّرة، وفقاً لظروف خاصة تواجههم في حياتهم اليومية. وإذا لم يوفقوا في تلبية حاجة معينة، لن يتمكنوا من التخطيط لتلبية الحاجة التالية في أعلى الهرم. عندها يصابون بالإحباط والقلق، والضياع، وانعدام الرغبة في التعلم، وتدني اعتبار الذات، وغيرها من الاضطرابات النفسية والانفعالية التي تحول دون نموهم النفس اجتماعي، وقدرتهم على تحقيق الصحة النفسية. فإن استطاع الفرد تحقيق هذه الحاجات، يكون قد نما نفسياً واجتماعياً ليرتقي صعوداً إلى قمة الهرم، محققاً الصحة النفسية والسعادة. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن لائحة الحاجات الإنمائية هي بمثابة لائحة مؤشرات للصحة النفسية، تحدد بدقة الحاجة التي تم تحقيقها، كما تشير بوضوح إلى الحاجة التي يجب على الفرد تحقيقها.

من هذا المنطلق تم إعداد لائحة الحاجات الإنمائية، وتتألف من 35 حاجة أو قيمة، على أساس مبدأ هرم الحاجات الإنمائية. ويتألف الهرم من خمسة مستويات، تتدرج صعوداً من القاعدة إلى القمة.

وهنا يأتي دور المعلم، أو المرشد، أو المربي لمساعدة الفرد على تحقيق حاجاته، وبالتالي تحقيق النمو النفس اجتماعي السليم، والصحة النفسية. وتأخذ هذه المساعدات أسلوب المقابلة الفردية، على شكل جلسات تقويمية إرشادية، ولا تتعدى مدة كل جلسة (50) دقيقة، ويتم انتقاء مجموعة من الأسئلة من اللائحة لطرحها ومعالجتها ضمن المراحل التالية:

المرحلة الأولى: طرح عدد من الأسئلة من لائحة الحاجات الإنمائية.

المرحلة الثانية: تحليل كيفي لإجابات الفرد.

المرحلة الثالثة: تحديد وصفي للمشكلة.

المرحلة الرابعة: وضع خطة المداخلة الإرشادية.

3-7 اختبارات مهارات التحصيل المدرسي

تعتمد معظم الأنظمة المدرسية في تحديد معاناة التلميذ من صعوبات تعلميّة، على درجات مختلفة من التباين بين مستوى الأداء الأكاديمي المتوقع، ومستوى الأداء الفعلي للتلميذ، وهذه الدرجات تختلف باختلاف المرحلة الدراسية للتلميذ. لذا تم إعداد مجموعة اختبارات مهارات التحصيل المدرسي. وتهدف اختبارات التحصيل إلى تقويم درجة الإتقان في وحدة دراسية معينة، أو تقويم مدى التقدم الذي تم إحرازه في تحقيق أهداف تربوية محددة، لمادة دراسية معينة، ولمنهاج دراسي معين تقسم اختبارات التحصيل إلى قسمين: اختبارات مستويات التحصيل، واختبارات مهارات التحصيل.

أ- اختبارات مستويات التحصيل:

تهدف اختبارات مستويات التحصيل (شكل رقم 5) إلى معرفة مستوى المجال المعرفي الإدراكي الذي وصل إليه التلميذ في مرحلة معينة. ومن هذا



شكل رقم (٥)

المنطلق تم وضع 11 مستوى من أسئلة اختبارات مهارات التحصيل المدرسي ليعكس المستوى الذي وصل إليه التلميذ، وهذه المستويات هي:

1) **الانتباه:** ويتمثل في القدرة على ملاحظة ما يجري في الصف، والاستماع إلى كل ما يقوله المعلم، أو التلاميذ، أو غيرهم.

2) **التركيز:** وتتمثل في القدرة على الإصغاء إلى كل ما يقال في الصف. ويطلب من التلميذ أن يتبع تعليمات المعلم، ويقوم بأداء فروضه وواجباته.

3) **المعرفة:** وتتمثل في القدرة على تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف إليها. ويطلب من التلميذ أن يعرف وأن يعدد، وأن يسمّي، وأن يدل.

4) **الفهم:** تتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في

استخدامات مناسبة وفي اختيار أمثلة محسوسة لظواهر معينة. ويطلب من التلميذ أن يصنف، وأن يشرح بلغته الخاصة، وأن يستخرج الأفكار الرئيسة.

5) **الذاكرة:** وتتمثل في القدرة على استرجاع المعارف والمعلومات التي تعلمها التلميذ عندما يطلبها منه المعلم.

6) **التطبيق:** ويتمثل في القدرة على تطبيق المبادىء والتعميمات النظرية على المواقف الحياتية، والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة. ويطلب من التلميذ أن يضبط الشكل وأن يصحح مثلاً.

7) **التحليل:** ويتمثل في القدرة على مقارنة البدائل واكتشاف أوجه الاختلاف بينها، والقدرة على تحليل سلوك معين، والقيام بتفكيك مشكلة أو فكرة إلى مكوناتها الرئيسة. كأن يطلب من التلميذ: أن يميزها، أو أن يبين العلاقة بينها أو يوضح أسبابها.

8) **التركيب:** ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة على نحو يتميز بالأصالة والإبداع، وفي القدرة على تنظيم عناصر المشكلة بطريقة تسهل حلّها. ويطلب من التلميذ أن يكتب فقرة، أو قصة، أو يصمم خطة.

9) **التقويم:** ويتمثل في القدرة على التوصّل إلى أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة، استناداً إلى بيئات داخلية أو معايير خارجية. فيطلب من التلميذ أن يقدّر مستوى الدقّة في تسجيل المعلومات، وأن يصدر أحكاماً، وأن ينتقد فكرة أو عملاً ما.

10) **المنطق:** ويتمثل في القدرة على استخدام العقل والفكر المجرّد في التعامل مع الأفراد بحسب ظروف وفرضيات معينة.

11) **حل المشكلات:** ويتمثّل في القدرة على اتخاذ قرارات وإصدار توصيات وتقديم إرشادات تساعد في الوصول إلى حلول.

ومن الضروري الإشارة إلى أن هذه المستويات مرتبة ترتيباً تصاعدياً، وهي موجودة ضمناً عند إعدادنا لاختبارات مهارات التحصيل.

ب- اختبارات مهارات التحصيل:

في ما يتعلق باختبارات مهارات التحصيل، فإنه من الطبيعي أن ينخفض أو يرتفع مستوى التحصيل لدى أي تلميذ بشكل واضح عن المستوى المتوقع منه على ضوء استعداداته وقدراته. لذا يظهر التباين واضحاً بين مستوى القدرة أو القابلية والتحصيل في جانب أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبع التالية (شكل رقم 6):



شكل رقم (٦)

ويعدّ التلميذ هنا، من ذوي صعوبات التعليم إذا سجل انحرافاً ملحوظاً في الأداء بين استعداداته أو قدراته أو مستوى ذكائه، وتحصيله أو إنجازه المدرس في واحدة أو أكثر من المهارات السبع أعلاه كما حددها القانون الفيدرالي. إن أهم الخطوات التي تعتمدها اختبارات مهارات التحصيل المدرّس في التعرّف إلى التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم هي تحديد إذا كان:

1) أداؤه متدنياً نتيجة وجود فارق شديد فيما بين ذكائه وتحصيله الحالي، في واحد أو أكثر من الجوانب الأكاديمية السبعة.
2) تحصيله ليس متكافئاً مع عمره وقدراته.
3) مدى فعالية التعليم والمداخلة التأهيلية التي تؤدي إلى تحسين الأداء أو عدمه، وعليه فإن الضعف يعود إلى اضطراب في النمو النفس اجتماعي، والصحة النفسية.

وتستخدم اختبارات مهارات التحصيل المدرسي لقياس التحصيل من خلال علامات تحدد مستوى الصف الذي ينتمي إليه التلميذ في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبع.

ولتنفيذ عملية القياس والتشخيص تم إتباع بعض الإجراءات والطرائق ضمن مراحل متعددة (من الصف الأول إلى السادس)، ومن خلال تطبيق اختبارات متنوعة وجمع معلومات من مصادر كثيرة، تم استخدام الوسائل القياسية التالية عند إعداد اختبارات مهارات التحصيل المدرسي:

1- **اختبارات معيارية المرجع:** يمكن مقارنة التلميذ فيها بأداء أقرانه من التلاميذ في نفس العمر أو الصف نفسه، ونستطيع من خلالها الحكم على مستوى أداء التلميذ: هل مستوى التحصيل عنده أقل أو أكثر؟ أو هل هو مثل مستوى تحصيل أقرانه؟

2- **اختبارات القراءة غير الرسمية:** ويصممها المعلم ويطبقها بشكل

محدد في مجال القراءة، وتتضمن فقرات مكتوبة، ومتدرجة في الصعوبة، ويطلب من التلميذ قراءتها بصوت مسموع. وعن طريق سماع ما يقرأه التلميذ وتسجيل أخطائه، يتمكن المعلم من تحديد مستوى قراءته، واختيار الكتب الملائمة لمستواه.

3- **اختبارات محكية المرجع:** يتم إعداد بعض هذه الاختبارات من معلمات متخصصات وعلى ضوء المنهج التربوي، الذي يدرس في المدارس الرسمية حالياً. وبواسطتها يمكن مقارنة أداء التلميذ مع معيار أو محك معين، وليس مع أداء غيره من التلاميذ.

الخاتمة:

إن الفائدة المرجوة من بطارية الاختبارات النمائية هذه، هي التعرف إلى المهارات المحددة التي تعلمها التلميذ، والمهارات الاخرى التي لم يتعلمها. ولقد تم اعتماد هذا النموذج النمائي من الاختبارات لما يقدمه من نتائج إيجابية في إعطاء الفرصة للتلاميذ جميعهم للارتقاء إلى أعلى مستوى ممكن بالنسبة لهم.

ومن الضروري تأكيد أهمية تطبيق الاختبار بهدف التشخيص كمرحلة أولى، وبهدف المداخلة الارشادية كمرحلة ثانية. نتمنى أن يقدم الاختبار الأسس والمفاهيم الضرورية للمعلم والمرشد والمربي، لتساعدهم على اكتساب المهارات والتقنيات الحديثة للتعاطي الفعّال مع التلاميذ تشخيصاً وعلاجاً.

الفصل الثامن

المشكلات النفسية عند المتعلّم، أسبابها وطرق الوقاية والعلاج

المقدمة

في هذا الفصل تم اختيار عشرين مشكلة تعتبر أكثر انتشاراً في مجتمعاتنا المعاصرة. وسوف نعالج كل مشكلة على حدة. نعرّف ماهيتها، ونوضح أسبابها، ونشير إلى طرق الوقاية منها وأساليب علاجها. ونرمي في سعينا هذا إلى إعطاء المعلم المرشد أجوبة على كثير من الأسئلة خلال التعاطي مع المتعلم. إن هذا التعاطي ضروري. إذ أننا نعتبر أن المعلم هو الإنسان الأنسب والمؤهل والذي يعرف تلاميذه وكيف يفكرّون.

لذا فالمعلّم المرشد هو أول من يلاحظ أي مشكلة تعيق عملية التعلّم لدى تلاميذه. وقد يكون تدخله هذا بسيطاً وقد يكون معقداً. قد يقوم بالتدخل داخل الصف أو خارج الصف أو يقوم بتحويل التلميذ إلى الجهات المختصة معتبراً ضميره الإنساني المهني دائماً وأبداً.

8-1 النشاط الزائد (فرط النشاط):

حركات جسمية تفوق الحد الطبيعي أو المقبول، ويستطيع المعلم المرشد معرفة ما إذا كانت كمية أو درجة النشاط الإرادي وغير الإرادي عند تلميذه مختلفة عما هي لدى مجموعة رفاق الولد من الجنس نفسه. إن النشاط الزائد يظهر من خلال النشاط غير الملائم وغير الموجه بالمقارنة مع سلوك الولد النشط الذي تتسم فعالياته بأنها هادفة ومنتجة. فالولد لا يستقر، وهو دائم التجول في المكان ويتسلق الجدران في مواقف مختلفة، وكذلك تكرار فشله في إتمام أية مهمة يكلف

بها على الرغم من شدة نشاطه وكونه نادراً ما يجلس هادئاً فهو دائم الحركة.

لقد أظهرت الدراسات أن النشاط الزائد ينتشر بشكل أكبر بين الذكور. كما يجب ملاحظة أن ارتفاع مستوى النشاط أمر طبيعي وشائع بين الأولاد الذين هم في عمر سنتين أو ثلاث سنوات كعمر زمني أو كعمر عقلي، وبين الأولاد الميالين إلى الاستكشاف والأذكياء جداً ممن هم عرضة لانتقاد الراشدين.

لقد وجدت معظم الدراسات أن حوالي 5 %-10 % من الأولاد لديهم نشاط زائد وأن حوالي 40 % من الأولاد الذي يحالون إلى مراكز متخصصة يعانون من النشاط الزائد. وكثيراً ما يؤدي النضج إلى التناقص في النشاط خلال سنوات المراهقة، إلا أن بعض النشاط الزائد وضعف القدرة على التركيز قد يستمر خلال سنوات الرشد.

1-8- 1 الأسباب:

تعتبر فكرة المزاج الموروث ذات أهمية في هذا المجال حيث أن هناك أولاداً يظهرون نشطين جداً منذ الولادة. لذا تعتبر العوامل الوراثية هامة جداً في ظهور النشاط الزائد. وكثيراً ما يأتي النشاط الزائد، مرافقاً للصرع والتوحد. إلا أن عدداً كبيراً من الأولاد الذين لديهم نشاط زائد يعتقد بأنهم يعانون من خلل وظيفي في الدماغ هو الذي يسبب الحركات الكثيرة غير الهادفة. وقد يحدث النشاط الزائد أيضاً نتيجة الصدمات على الرأس أو التسمم. كما أن الظروف البيئية قد تشجع أو تخفض من مستوى سلوك النشاط الزائد. إن من الضروري تحديد السبب في إصابة الولد بالنشاط الزائد، ويعتبر الفحص الطبي والنفسي هاماً جداً في هذا المجال، وقد يكون التشخيص الأمثل هو ما يمكن الحصول عليه من قبل مركز متعدد التخصصات وأن وعي المعلم المرشد بالأصول العصبية للنشاط الزائد يؤدي إلى مزيد من التفهم والتحمل لمثل هذا السلوك. وبدل لوم الولد على

إزعاجه للآخرين بشكل مقصود يتم التركيز على مساعدة الولد في أن يصبح أكثر هدوءاً ومساعدته على التكيف بشكل فعّال مع مشكلة ذات أسباب عضوية.

وهناك حالات نادرة يؤدي فيها الخلل في كهربائية الدماغ، او الاضطراب في إفراز الغدد أو الورم الدماغي إلى النشاط الزائد. في مثل هذه الحالات النادرة فإن التشخيص الصحيح والمناسب يجب أن يتم حتى يقدّم للطفل العلاج الطبّي المناسب.

8-1-2 طرق الوقاية:

1- هي بيئة صحية للولد، إن الحالة الجسمية والعقلية للأم لها تأثير مباشر على مستوى نشاط الولد وقدرته على التركيز فيما بعد. لقد وجد أن الإصابة بالأمراض أثناء الحمل أو تعاطي العقاقير أو التعرض للتوتر والقلق الشديد فترات طويلة ترتبط كلها بالنشاط الزائد لدى الولد في السنوات الأولى من العمر.

إن البيئة الطبيعية المناسبة للجنين يمكن ضمانها عن طريق توفير نظام تغذية جيد للأم الحامل وامتناعها عن تناول العقاقير. وهناك دلائل متزايدة تشير إلى وجود علاقة بين النشاط الزائد والطريقة المستخدمة في الولادة، حيث أن استخدام الملقط أو مقادير كبيرة من العقاقير يسبب النشاط الزائد والقهرية والتشوش الذهني معاً في بعض الأولاد. وهناك قناعة متزايدة بأن الولادة الطبيعية هي أفضل طريقة لتجنب إحداث أي ضرر عضوي للجهاز العصبي المركزي للمولود. كذلك فإن توفر التغذية الجيدة والحماية للرضيع تضمن تحقيق أقصى قدر من النمو. وحتى منذ المهد، فإن الدراسات تشير إلى الأثر الموجب للأشياء المتحركة والألعاب المتنوعة على نضج الولد. ومع تزايد نضجه يجب تجنّب الإثارة الزائدة (كالصوت المرتفع والشجار المستمر والبيئة غير المرتبة) أو الإثارة غير الملائمة (كالحرمان من مواد اللعب والخبرات العادية الأخرى). إن

نشاطات الولد الطبيعية والهادفة تنمو إلى أقصى حد ممكن في بيئة طبيعية عادية ومرتبة إلى حد ما. وبما أن هناك علاقة قوية بين النشاط الزائد ومناكدة المعلم المرشد للطفل لذا يجب تجنب مثل هذا السلوك.

2- علّم الولد نشاطات هادفة: كثيراً ما يقلل المربون من أهمية تأثير تعليمهم المستمر للطفل السلوك الهادف، فالانتباه والثناء على إنجاز يحققه الولد في سنواته الأولى سوف يقوي السلوك الفعّال. إن التعلم المبكر بالملاحظة يضع الأساس لسلوك التركيز عند الولد، وخلال الطفولة، فإن مستوى نشاط الأهل ومدى فعالية هذا النشاط يمثل نموذجاً يمكن تقليده بالنسبة للطفل النامي، كذلك يمكن للأهل توضيح كيفية استخدام اللغة كموجه للسلوك الهادف، مثلاً (يجب أن أنتهي من هذا وبعد ذلك سأستريح)، كما تستخدم اللغة أيضاً كأداة للمتابعة الذاتية مثلاً:

«هذه لم يتم إنهاؤها بشكل مناسب، لذا عليّ أن أصلحها».

8-1-3 العلاج:

1- التعزيز اللفظي للسلوك المناسب: إن وجود مستوى ملائم من النشاط هو عكس النشاط الزائد، خصوصاً النشاط الهادف أو المنتج، ويجب أن يحرص الأهل على إبراز أي سلوك منتج يقوم به الولد. ويمكن تحديد الأهداف اليومية للولد وامتداح أي جهد يبذله لتحقيق هذه الأهداف. وفي آخر النهار يمكن إخبار الولد بالتحسن الذي أحرزه فيما يتعلق بالهدوء والنشاط الهادف. وقد يكون من الضروري في بعض الأوقات أن يقوم الأهل بتوضيح أو تمثيل النشاط الهادف المناسب. وعندما يقلد الولد سلوك الأب يجب أن يعزز فوراً إما بالثناء أو بالمكافآت المادية، وقد يكون من الضروري تكرار التقليد والثناء بشكل دوري. وفي حين أن الثناء الفوري والتعزيز قصير الأجل يناسبان الأولاد الأصغر

عمراً، فإن التعزيز المؤجل وعقد الاتفاقية يناسبان الأولاد والمراهقين.

2- **الاتفاقيات:** أي الاتفاق على تقديم مكافآت في مقابل السلوك المرغوب الذي يسلكه الولد، فإذا نفذ شيئاً تريده أنت أن يفعله، فإن له بعد ذلك أن يقوم بعمل شيء يرغب هو في القيام به، ويجب أن يكون التعزيز متكرراً وبمقادير صغيرة وفورياً، على أن يعطى في مقابل تنفيذ المطلوب وليس لمجرد الطاعة. إن الاتفاقيات الأولية يجب أن تؤدي إلى الاقتراب من السلوك النهائي المرغوب، ويجب ان تكون الاتفاقية واضحة، وعادلة، وممكنة التحقيق ويجب الالتزام بها، كما أن السلوك غير المرغوب فيه يجب أن لا يعزز إطلاقاً.

ويمكن أن تحدد الاتفاقية أن السلوك الأفضل، او إتمام مهمة محددة سوف يؤدي إلى الحصول على تعزيز أو امتيازات. وهنا ينبغي إعداد اتفاقية تستخدم جدولاً لتوضيح عملية عد السلوك بحيث يرى الولد أو المراهق العملية واضحة وعادلة، وعلى الأهل والمعلم مناقشة درجة التحسن المطلوب للحصول على تقرير إيجابي.

3- **نظام النقاط:** وكما هو في نظام الاتفاقية، قد يجد الأهل ان نظاماً لوضع إشارات على جدول، أو إعطاء الولد فيشاً وسيلة مفيدة لتعريف الولد متى يكون سلوكه مناسباً. وهذه الإشارات أو الفيش يمكن للولد أن يستبدل بها بعض الألعاب الصغيرة او الامتيازات الإضافية أو المشاركة في رحلة. ويحصل الولد على هذه الإشارات عندما يجلس في البيت لفترات معقولة دون أن يظهر نشاطاً زائداً. ويمكن الحصول على أثر أقوى لهذا النظام إذا كان بالإمان جعل المعلم يستخدم الأسلوب نفسه مع الولد في الصف.

إن من المفيد للمربي الاحتفاظ بمذكرة وتسجيل الإشارات التي حصل عليها الولد، لأن الإشارة أو التعزيز يجب أن يتبع السلوك المناسب مباشرة، أما سلوك النشاط الزائد فيجب أن يهمل. وعند الضرورة فإن النشاط الزائد غير

العادي يمكن أن يؤدي إلى خسارة في بعض النقاط التي تم اكتسابها، ويعتبر نظام النقاط أو الإشارات أو الفيش مفيداً جداً لأنه يتبع السلوك مباشرة ولا يضطر الولد إلى التوقف عن نشاطه ليستهلك أو ينظر إلى هذه الفيش، والأهم من ذلك إمكانية استخدام نظام النقاط مع أنواع عديدة من السلوك. وإمكان تغيير معدل الدفع مع تحسن سلوك الولد، كما أن نوع التعزيز الذي يمكن للولد الحصول عليه مقابل الفيش المتجمعة يمكن تغييره أو تعديله حسب فلسفة الأهل. حيث يرى بعض الأهل أن المصروف اليومي يجب أن يحصل عليه الولد مقابل الفيش المتجمعة، في حين يعارض البعض الآخر بشدة أسلوب استخدام النقود. وعلى كل حال يمكن استخدام الأحداث الخاصة والامتيازات الإضافية ومنح المزيد من الاستقلالية وغيرها كتعزيز يكسبه الولد. ويعتبر نظام النقاط ضرورياً في حالة الأولاد الذين لا يستجيبون للثناء ويجب أن يستخدم هذا النظام بثبات، وأن لا تعطى النقاط إلا مقابل السلوكات المحددة، كما يجب أن تتاح للطفل فرصة الحصول الفوري على عدد قليل من الفيش، وأن يبذل جهداً كبيراً، أو يصل إلى هدف للحصول على زيادة من الفيش وعلى مكافأة أقيم. كما أن من الضروري تفصيل المكافآت لكي تتناسب مع عمر الولد واهتماماته.

4- زوِّد الولد بنظام التعليمات: يجب أن يعرف الولد بوضوح ما المتوقع منه، ويجب على الأهل ان يقوموا بوصف السلوك المناسب بكل وضوح ودون غضب أو انفعال. إن استخدام التعزيز الموجب هو طريقة محسوسة لتوضيح ماهية السلوك المتوقع من الولد. وثبات أسلوب الأبوين وإمكانية التنبؤ به يعطي الولد شعوراً بالأمان والهدوء. فيجب إذاً ان يتفق الأبوان مبدئياً على الاستجابة للطفل بالطريقة نفسها وعند ذلك سيتعلم الولد أن الاستجابات الموجبة مع الأهل سوف تتبع السلوك الهادف غير العشوائي. المهم هو أن استخدام أسلوب

جيد يساعد الولد على التركيز على مهمة أو نشاط محدد ينظم له الوقت حتى يتعلم القيام بذلك بنفسه.

أما في البيت فيمكن التقليل من المشتتات بمساعدة الولد على ترتيب غرفته بحيث تبعد عن المكتب الأشياء غير الضرورية والتي تبعث على التشتت. وبالنسبة للأطفال الصغار يجب تحديد أماكن للأشياء، ووضع أسماء هذه الأشياء على الأماكن المخصصة لها. يجب ان يكون تنظيم غرفة الولد للمرة الأولى نشاطاً جماعياً للأسرة بحيث يستطيع الجميع المساعدة في جو ودّي مريح، وقد يكون من المناسب الطلب من الولد الصغير مراقبة أحد أشقائه أو رفاقه الذي يمثل نموذجاً جيداً، لأن مراقبة الولد لأحد أشقائه الأكفياء والمنظمين يمكن ان يعلمه درساً قيماً، حيث أن الأولاد عادة يتعلمون بشكل جيد عن طريق الملاحظة، والتعلم غير المباشر الذي يتم بالملاحظة هو تعلم قوي جداً، إلا أن مقارنة الولد بشقيقه «الأفضل» أمر ينبغي تجنبه تماماً. ويمكن تسهيل عملية التعلم بالملاحظة عن طريق تهيئة الجو الودّي المناسب، حيث تصبح مراقبة نموذج جيد أثناء تأديته العمل شيئاً مسلياً، ولا ينصح باستخدام هذا الأسلوب إذا كان الولد غاضباً أو ممتعضاً، أما إذا كان متقبلاً ومحبذاً لفكرة تعلم كيف يصبح أكثر هدوءاً وكفاءة فإن مراقبة الآخرين قد تكون مناسبة ويجب تحديد وقت معين للولد لممارسة التمارين في البيت، ومن المناسب للولد توفير الأهل لأدوات رياضية بما فيها (كيس الملاكمة) بحيث توضع في حجرة مناسبة أرضها مغطاة بحصيرة أو بساط، ومن الاستراتيجيات الملائمة التدريب لمدة 15 دقيقة ريثما يتم إعداد العشاء. وفي حالة استثارة الولد فإن تفريغ الطاقة بشكل منضبط يعتبر طريقة مناسبة، حيث يتعلم كيف يفرغ طاقته بشكل غير مؤذ، ويجب أن توضح له فوائد هذه التدريبات في بناء قوته وقدرته على الاحتمال. فإن تخطيط أوقات للراحة يعتبر مفيداً، على أن المهم هو توفير التنظيم (البرمجة) بأن تقترح على الولد الاسترخاء والاستماع

لموسيقى محببة لديه لمدة 15 دقيقة. ومن المفيد وجود ساعة منبه تتيح للطفل فرصة متابعة الوقت.

5- تنمية القدرة على ضبط الذات: تعتبر طريقة التحدث مع النفس واحدة من أقوى الطرق المتاحة، حيث يعلّم الولد أن يوجه سلوكه عن طريق التحدث إلى نفسه، فبدل أن يتحرك على غير هدى عليه أن يخبر نفسه ماذا يجب أن يفعل وذلك بصوت مرتفع أولاً ثم بصمت فيما بعد. كأن يقول لنفسه مثلاً: «أريد أن أنهي هذه، لذا يجب علي أن انتبه وسوف ألعب فيما بعد»، كما يمكن تذكيره بأن عليه أن يقول لنفسه «قف وفكر» وإذا ما لاحظ الأهل سلوك نشاط زائد فإن قول جملة بلغة الولد مثل «إهدأ» يعتبر أسلوباً لطيفاً للتذكير. ومن الضروري أن يقوم الأهل بملاحظة قدرة الولد الفعلية على الهدوء والانخراط في نشاط هادف على أن يتبع ذلك ثناء لفظي مثل: «هذا رائع»، لقد استطعت تهدئة نفسك، بالإضافة إلى وضع إشارة عند الضرورة، إن أي نشاط يتضمن مراقبة الذات يعتبر مفيداً. وقد يكون الثناء على الإنجاز وحده كافياً بالنسبة لبعض الأولاد الذين يحبون لفت الانتباه، بينما يكون من الضروري بالنسبة للبعض الآخر استخدام طرق التعزيز الموجب. ولتحسين أدائه مستقبلاً عن مستوى أدائه السابق يمكن تعليمه كيف يطبق نظام مكافأة الذات كأن يؤدي إتمام المهمات أو حل تمارين اكثر مثلاً إلى أن يقرر الولد مكافأة نفسه، وقد تكون ساعة المنبه أداة ممتازة لمراقبة الذات.

ويمكن في بعض الحالات الحصول على نتائج مدهشة نتيجة الحركة الزائدة، حيث يطلب الأهل من الولد أن يمارس السلوك غير الطوعي بشكل واع ومكثف، فإذا لوحظ أن الولد يحرك ذراعيه أو قدميه بشكل زائد، يمكن الطلب منه مباشرة القيام ببعض التمرينات مثل رفع الأذرع للأعلى ثم خفضها وتكرار ذلك بضع دقائق. وللفترات غير المعتادة من عدم الاستقرار، قد يطلب من الولد الركض ذهاباً وإياباً لمدة دقيقتين. والفكرة الأساسية هنا في وقف الحركة الإرادية

وتحقيق سيطرة تدريجية على نشاطات الولد. إن اتجاهات الأهل الإيجابية هي العنصر الأساسي لنجاح هذا الأسلوب، حيث يستخدمان هذا الأسلوب كطريقة لمساعدة الولد وليس عقاباً له.

وهناك أسلوب آخر للوصول بالولد إلى حركة طوعية أبطأ وذلك بتدريبه على كف السلوك الحركي فيمكن أن يعلم الولد مثلاً كيف يرسم أو يضع أشياء في صندوق أو يشك خرزات في خيط أو يضع إشارة على كلمات بدقة متناهية وبطء شديد، ويقاس النجاح في هذه الحالة بالبطء والدقة المتحققين.

6- طرق الاختصاصيين: وإذا لم تنجح الطرق التي تستخدم من قبل الأهل يمكن اللجوء إلى الطرق التي يستخدمها اختصاصيو الصحة النفسية، فقد يكون من المناسب إعطاء الولد نوعاً من العلاج تحت الإشراف الطبي أو وصف حمية غذائية خاصة له. ومن طرق العلاج التي يتوقع نجاح تطبيقها مع الأولاد ذوي النشاطات الزائدة: الاسترخاء العضلي وتقليل الحساسية للتوتر، ومختلف طرق المعلومات المرتدة البيولوجية مثل التنفس بعمق، وموجات الدماغ وتدريب العضلات.

4-1-8 حالة سامر

سامر ولد عمره 8 سنوات يعاني من النشاط الزائد ونادراً ما ينهي المهام التي يكلف بها، وقد أشارت نتائج الفحوص النفسية والعصبية إلى أن أسبابها هي التوتر بالإضافة إلى عوامل تكوينية عنده. حاول الأهل العديد من الأساليب مثل التعزيز عند التصرف الحسن، والضرب في حالة السلوك غير المناسب، والعلاج النفسي التقليدي في إحدى عيادات الصحة النفسية لمدة سنة. ومع أنه شعر بالسعادة بعض الشيء إلا أنه بقي نشطاً بشكل مخرب في كل من البيت والمدرس.

وتم إجراء لقائين مع الأهل لوضع برنامج دقيق لتعزيز السلوك المناسب تعزيزاً إيجابياً، وكانت الخطوة الأساسية هي جعل الأهل يمتدحون السلوك المنتج ويهملون سلوك النشاط الزائد. أما أسلوب الأهل في إظهار الغضب أو التوبيخ أو السخرية من الولد فقد تم إيقافه، كما تم وضع إشارات على دفتر ملاحظات خاص عند حدوث أي سلوك هادف مع إلغاء إشارتين في كل مرة يظهر فيها السلوك المزعج. ولم يكن من المسموح به مناقشة هذه الإشارات بأي حال من الأحوال. وعندما يحصل الولد في أي يوم على أكثر من خمس وعشرين إشارة أو أكثر خلال الأسبوع يؤدي إلى حصوله على مكافأة خاصة حيث يقوم بذلك هو ووالده لوحدهما. وكذلك تم إحداث المزيد من التنظيم في بيئة الولد خصوصاً مساعدة الولد في ترتيب غرفته، وعلى إنهاء المهمات المختلفة. وكذلك تعليمه استخدام نموذج مبسط لتعليمات لفظية يعطيها الولد لنفسه، فكلما قال «سوف أنهي هذه ثم ألعب فيما بعد»، أثنى عليه والده. وبعد خمسة أسابيع ظهر انخفاض واضح في سلوك النشاط الزائد في البيت.

أما السلوك الصفي فقد كان أكثر صعوبة حيث تطلب اجتماع المعلم المرشد للأهل واتفق على خطة بحيث تقوم المعلمة المرشدة يومياً بالاتصال بأم الولد وإخبارها بعدد الإشارات التي حصل عليها. وبالتدريج بدأ سامر يحصل على المزيد من الإشارات، وبعد شهرين ظهر تحسن ملحوظ حيث أصبح الولد أقل توتراً وأقل حركة وأقدر على إتمام المهمات.

8-2 ضعف الانتباه أو التشتت:

يتوقف الانتباه عن طريق التشتت حين ينخرط الشخص لا إرادياً بنشاط أو إحساس آخر. فتركيز الولد على السلوك الجاري يمكن أن ينقطع عن طريق

الصوت أو المنظر المشتت للانتباه أو من خلال شعوره الشخصي. وهذا النوع من الأولاد ينتقل من نشاط إلى آخر دون إكمال أي منها، كما ينحرف بسهولة عن هدفه الأصلي.

والمثابرة هي القدرة على إكمال النشاط، فالولد لديه مثابرة عندما يتشتت انتباهه يعود للنشاط الأول مرة أخرى ويكمله، أما إذا ما تشتت الولد غير المثابر فإنه لا يعود للمهمة الأولى ليكملها. وكذلك فإن الانتباه يحتاج إلى قدرة على التركيز وإهمال الموضوعات غير الضرورية، وبالتالي فإن ضعف قدرة الولد على التمييز بين ما هو ضروري وما هو غير ضروري يؤدي إلى صعوبات في الانتباه إلى المعلومات والأحداث ذات العلاقة بالموضوع.

وقد يكون التشتت سبباً للنشاط الزائد عند بعض الأولاد. ويمكن قياس مدة الانتباه عن طريق قياس طول الفترة الزمنية التي تنقضي في القيام بمهمة ما، إلا أن النظر والتفكير أثناء العمل ضروريان، والانتباه الحقيقي يقاس بمدة ملاءمة الاستجابة، علماً بأن هناك بعض الأولاد الذين يبحرون بالمواد دون تفكير. وحوالي 5 - 10 % من الأولاد يعانون بشكل جدّي من قصر فترة الانتباه، ورغم أن طول فترة الانتباه يزيد مع التقدم في العمر، إلا ان العديد من هؤلاء الأولاد قليلو الانتباه نسبياً خلال سنوات الرشد.

8-2-1 الأسباب:

ينتج ضعف القدرة على الانتباه عن ضعف النمو العصبي. ويمكن أن يؤدي النضج البطيء أو الخلل العضوي في الدماغ إلى قصر فترة الانتباه، كما أن ضعف القدرة على التركيز هو صفة تكوينية موروثة، فالفروق في المزاج يمكن ملاحظتها منذ الولادة، حيث يكون بعض الأولاد كثيري الحركة مشتتين

ينتقلون من مهمة إلى أخرى والبعض الآخر مثابراً أو غير مشتت. إن ميكانيزمات الدماغ هي التي تجعل الولد قادراً على التركيز وعلى استبعاد الإثارة غير المناسبة. وبالإضافة إلى ذلك فإن المهارات الإدراكية يجب أن تكون ملائمة. فالإدراك السمعي والبصري هو القدرة على استقبال الأصوات والمناظر وفهم معناها ثم الاستجابة بشكل مناسب، وإذا كان هناك ضعف في قدرة الولد على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية فإن ضعف الانتباه سوف يحدث، فعندما يتحدث المعلم مثلاً بوجود أصوات أخرى فإن هذا الولد لا يكون قادراً على الانتباه إلى صوت المعلم على أنه المنبه الأساسي واعتبار باقي الأصوات على أنها خلفية ليست بذات علاقة. وكذلك في التركيز البصري قد يعجز الولد عن التركيز على الأجزاء الهامة من بيئته.

إن الولد الذي لا يدرك التسلسل سوف يصبح مشوشاً ولا يستطيع متابعة الإصغاء، أو يبدو غير منتبه. إن تسلسل الأحداث يحتاج من الولد إلى الإصغاء، والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب. فالولد المشتت لا يستطيع مثلاً أن يطرق على الباب مرة واحدة ثم يفتح النافذة ثم يحضر القلم. وتلعب العوامل البيئية والنفسية دوراً هاماً كمسببات لضعف الانتباه، فالأولاد القلقون والذين لا يشعرون بالأمن يظلّون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية. إنهم لا يبدون قادرين على إتمام عمل ما بمفردهم، فهم بحاجة إلى دعم وتشجيع مستمرين. والولد غير الناضج وغير الصبور غالباً ما يشعر بأن إتمام المهمة غير ضروري وهو يردد «أريد أن أفعل شيئاً آخر»، إنه لم يكوّن الصبر والمثابرة الضروريين لإتمام العمل. وبضعف المثابرة يشعر الأولاد بعدم الحماس ويتوقفون عن المحاولة ولا ينهون ما بدؤوا به. إن عدم الإحساس بالأمن والشعور بعدم الكفاءة يؤديان إلى ضعف الانتباه وعدم القدرة على مقاومة التشتت، وكذلك فإن الأولاد الذين يعيشون في عالمهم الخيالي الخاص تضعف قدرتهم على الانتباه

لبيئتهم، كما أن هناك صعوبات في الانتباه لدى الأولاد الذين يعانون من صعوبات تعلم، وتخلف أو إعاقة عقلية او اضطرابات انفعالية.

8-2-2 طرق الوقاية:

1- تنمية الكفاءة والنجاح: إن النقد المستمر وخبرات الفشل تؤدي إلى عدم استمرار الولد في المهمات التي يبدأ بها. يؤدي تركيز الأهل المستمر على الخطأ وعلى كيف يجب أن يعمل الشيء بشكل أفضل إلى أن يكف الأولاد عن المحاولة، ويتجنبوا الشعور غير المريح الذي قد ينتج عن الفشل في إتمام مهمة ما بالتنقل من مهمة إلى أخرى. يحاول الأولاد تجنب القلق عن طريق قلة الانتباه والانتقال باستمرار إلى الوضع التالي. وكي تجنب الولد هذا النوع من قلة الانتباه اختر له مهمات فرص النجاح فيها عالية ثم امتدح إتمامه للعمل. فالولد الذي لا يشعر بالكفاءة ينمو عن طريق مزيج من ثناء الأهل وتشجيعهم والنجاح في إتمام المهمات. ويحرص الأهل الواعون على جعل أول خمس سنوات من حياة الولد مليئة بفرص النجاح المعدة حسب مستوى قدرة الولد مع إدراك أن المهمات السهلة جداً أو الصعبة جداً لا تنمي الشعور بالكفاءة والجدارة، بينما يؤدي حل مشكلات على درجة متوسطة من الصعوبة والتحدي إلى شعور بالتمكن. فالولد الذي يشعر بأنه قادر على القيام بعمل ما ينتبه ويقاوم التشتت.

2- علّم تركيز الانتباه وعزّزه: إن تركيز الانتباه يمكن ان يعلّم ويشجع منذ الطفولة المبكرة، إن انتباه الأهل وتشجيعهم لقدرة الولد المتزايدة على تركيز الانتباه هي العنصر الأساسي في الوقاية من تكوين عادة ضعف الانتباه. إن الكثير من المهارات تعتمد على القدرة على تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشياء، وعلى الولد الانتباه إلى الخصائص البارزة في الأشياء حتى يستطيع تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف. إن تركيز الانتباه يتطلب المثابرة أيضاً، لذا

يجب أن يعطى الثناء والتشجيع على المثابرة ومقاومة التشتت والشعور بالإحباط. وعندما ينتقل الولد من عمل غير مكتمل إلى آخر فعلى الأهل تجاهل ذلك أو عدم تشجيع مثل هذا السلوك. المهم هو عدم تعزيز التشتت، وإذا ما تشتت انتباه الولد يجب عدم الانتباه له سواء أكان هذا الانتباه إيجابياً أم سلبياً. إن معظم الأولاد في عمر 4 سنوات يجب أن يكونوا قد تعلموا كيف يتحكمون في انتباههم وأن يكون قد أصبح باستطاعتهم التمييز بين متى عليهم الانتباه (عندما يتحدث إليهم شخص ما، أو يقرأ) ومتى يمكنهم عدم تركيز انتباههم (أثناء اللعب الحر، او الاستراحة). إن التحصيل الأكاديمي المناسب يعتمد على تطوير القدرة على تركيز الانتباه ومقاومة التشتت.

3- العناية الملائمة بالجنين قبل الولادة: قد ينتج ضعف القدرة على التركيز عن بيئة رحمية غير مناسبة للجنين، وصحة الأم الجسمية والعقلية هي الضمان لمنع حدوث ضعف القدرة على التركيز الناتج عن أي ضرر يتعرض له دماغ الجنين. إن معظم الأهل يعرفون الآثار السلبية الناتجة عن تعاطي الأم الحامل عقاقير مثل: الدخان، الحشيش، الكحول ومختلف أنواع الأقراص. كما أن تعرض الأم الحامل إلى التوتر الشديد خلال فترة الحمل يؤدي إلى تعرض الجنين لضعف التركيز وصعوبات التعلم فيما بعد.

3-2-8 العلاج:

1- نظّم البيئة وقلّل المشتتات: إن الأولاد سريعي التشتت يستجيبون بشكل أفضل عندما ينظم الكبار البيئة من أجل تقليل المشتتات وزيادة جاذبية المثير الذي يجب على الولد ان ينتبه له، وكلما أصبح بإمكان الولد الانتباه بشكل أفضل، كما أمكن تقليل كمية التنظيم. وهناك دلائل تشير إلى أن تقليل المثيرات أو المنبهات يعتبر فعالاً للأطفال سريعي التشتت، فتغطية الأرض بالسجاد ووضع

ستائر على النوافذ يقلل المنبهات الصوتية غير المناسبة. كما يمكن وضع الأشياء بعيداً عن النظر في خزائن وأدراج مغلقة، وتنظيم المكتب الذي يستعمله الولد. ويجب إبعاد أية مواد لها علاقة بلعبة أو مهمة أتمها الولد فور الانتهاء منها.

إن بعض الأولاد يستجيبون بشكل جيد لاستخدام لوح كرتون مثقوب لعرض المسألة أو الفقرة أو الصورة موضوع السؤال وإخفاء ما عداها. أما الأولاد الذين يتشتتون بفعل المثيرات الصوتية فقد يصبحون أكثر انتباهاً باستخدام سدادات للأذن كالقطن، حيث تصبح الدراسة في جو مزعج كثير الضوضاء أو الاستعداد للامتحان أكثر سهولة بقطع كل الأصوات المشوشة. والقاعدة المناسبة هي تعريض الولد تدريجياً للظروف الطبيعية. فمثلاً يمكن التقليل من فعالية سدادات الأذن كلما أصبح بإمكان الولد تحمل المزعجات الصوتية.

ويمكن أن يتم التنظيم أيضاً من خلال التخطيط الدقيق للمهمات، ففي البداية يستجيب الأولاد عادة بشكل أفضل للمواد التي يحبونها وبعد ذلك تقدم المواد التي لا يحبونها. ويجب أن تكون المهمات والواجبات البيئية أو المدرسية محددة وليست عامة، لأن الولد بحاجة إلى خبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة، وحتى نضمن ذلك يجب أن يكون الوقت المخصص للمهمة قصيراً مع فترات محددة مسبقاً للراحة أو اللعب. ويزداد الوقت الذي تحتاجه المهمات تدريجياً مع تزايد قدرة الولد على الانتباه لفترة أطول، ويمكن الاستعانة بساعة المنبه لإعطاء إشارة عند نهاية فترة العمل أو اللعب. ويستمتع كثير من الأولاد بالقيام بربط ساعة المنبه والإحساس بالاستقلالية من خلال تحديدهم لفترات العمل واللعب بأنفسهم وتطبيقهم لذلك.

إن التنظيم يحتاج إلى استراتيجية محددة بدل ترك الأمور تحدث بطبيعتها، فمثلاً يجب أن تعطى جميع التعليمات بشكل واضح ومحدد، ومن المهم أن تتأكد بأن الولد ينظر إليك قبل إعطائه أية تعليمات، كما أن من المهم تجنب أي كلام غير

ضروري، ويجب أن تعطي التعليمات الواضحة المتعلقة بالعناصر ذات العلاقة بالمهمة المطلوبة فقط. على الأولاد أن يتعلموا الروي والتأمل أثناء المحادثة بدل التسرع والقفز إلى النتائج. إن التأملية تمكن الولد من امتلاك إطار يمكنه من خلاله التركيز على الحديث أو الكلمات المكتوبة. يجب أن تذكر توقعات الأبوين من الولد صراحة ويتم إيصالها له، كما يجب أن يكون بإمكان الولد توقّع ما هو مطلوب منه بشكل روتيني، حيث أن الأولاد سريعي التشتت يجدون صعوبة في تحمل عدم التنظيم أو التغير المستمر في الروتين. وكذلك فإن الثبات في النتائج يعطي الولد إحساساً بالأمن ويزوده بنظام محدد، ويعرف الأولاد أن سلوكاً معيناً سوف يتبعه إجراء محدد. إن الأولاد الذين يعرفون عادة ما الذي يجب عليهم أن يتوقعوه، ولديهم إحساس بالأمن أقل عرضة للشعور بالتخبط والتشتت السريع.

2- **عزز الانتباه ومقاومة التشتت:** إن طول فترة الانتباه كأي سلوك آخر، يمكن أن يزداد عن طريق تعزيز التزايد في طول الفترة التي يركز فيها الولد انتباهه، والنتائج الإيجابية كالثناء أو المكافأة يجب ان تتبع فترات الانتباه والأوقات التي يستمر الولد فيها بالقيام بنشاط ما بالرغم من وجود المشتتات، يجب على الأهل والمعلمين وغيرهم أن ينتبهوا للطفل عندما يكون هو منتبهاً فقط. (لمعرفة بعض الطرق المحددة في التعزيز كالاتفاقية أو استخدام الفيش او غيرها أنظر فصل النشاط الزائد). وغالباً ما يتلقى الأولاد كثيرو التشتت الانتباه عندما يكونون مشتتين بدل تلقيه على فترات تركيزهم (ربما النادرة). ويعتبر التعزيز الخارجي (كاستخدام الإشارات التي يمكن أن تستبدل بها ألعاب فيما بعد) أسلوباً فعالاً في بناء مهارات التركيز والانتباه عند الولد، فمثلاً: قد يعطي الأب للطفل إشارة واحدة لمجرد النظر في السؤال وثلاث إشارات للعمل على حله وخمس إشارات إذا استطاع حله بنجاح. لقد استخدم هذا الأسلوب التدريجي بنجاح كبير على مستوى البيت والمدرسة، فبإعطاء بعض التعزيز (مثل الإشارة أو

الابتسامة) لأقل استجابة كالنظر إلى السؤال يمكن ضمان بعض التقدم، لقد سر الكثير من الأولاد وفوجئوا عندما تلقوا استجابات مشجعة على إجابات خاطئة ومكافأة أكبر على الإجابة الصحيحة، وذلك عكس الاستجابات السابقة السلبية أو المحايدة للإجابة الخاطئة والتي غالباً ما تؤدي إلى شعور الأولاد بالغضب وفي النهاية التخلي عن المهمة، لذلك يجب تعزيز الولد باستمرار لمجرد المحاولة، فالانتباه مثلاً ولو لمدة خمس عشرة ثانية فقط يجب ان يعزز باستمرار، وحتى النظر إلى الآخرين قد يكون بحاجة إلى تعزيز، وكثيراً ما يسأل الأهل كيف يمكنني أن أكون إيجابياً مع الولد مع أنه لا ينتبه لأكثر من خمس ثوان، والجواب هو أنه يجب أن يكون الأب دائماً إيجابياً بعد هذه الثواني والاستمرار في ذلك قد يزيد هذه المدة إلى عشر ثوان من الانتباه المتصل. إن إطالة فترة انتباه الولد بحاجة إلى الصبر والتكرار والثبات أو الجلد من قبل الراشدين. لقد تم تطوير رزمة تعليمية لتعليم الصغار جداً الانتباه والتصميم الأساسي للرزمة مشابه للأفكار التي تم عرضها. إن تركيز الانتباه يمكن التدرب عليه، والتحسن يتم عادة تدريجياً بالنسبة لهؤلاء الأولاد. فإن القدرة التي تنمو عادة بشكل طبيعي على الانتباه الانتقالي الدقيق وعلى تركيز الانتباه يجب أن تعلّم.

وقد تم في المواقف الجماعية استخدام التعزيز الجماعي على الانتباه (مثلاً الثبات او الاستمرار في العمل) بنجاح. إن الولدين المشتتين في أحد الصفوف قد يركزان على نحو أفضل في جو يتضمن تعزيزاً مستمراً لتركيز الانتباه. أما في البيت، فيمكن امتداح أو مكافأة جميع الأشقاء إذا جلسوا جميعاً بصمت وانتبهوا لشخص يتحدث إليهم أو يسليهم. ومن الجدير بالاهتمام أن نتائج البحث أظهرت أن تعزيز ولد واحد لانتباهه غالباً ما يؤدي إلى تحسن مهارات الانتباه عند الأولاد الآخرين.

3- **الطرق المتخصصة:** يمكن أن تلجأ المدرسة أو البيت إلى التعليم

الخاص الذي يتم غالباً عن طريق مدرّس تربية خاصة أو اختصاصي في صعوبات التعلم، والمهم هو أن يعلم الولد المهارات الأساسية اللازمة للقدرة على التركيز. يجب تعليم الأولاد دائماً التركيز على العناصر الهامة في الموقف أو المشكلة. وتستخدم عادةً لهذا الغرض مسابقات الكلمات لتوضيح المهارات في التمييز، وعلى الولد أن يصغي وأن يعي العناصر الأساسية. ومن الأمثلة على ذلك: «لقد وضعت الملح في الحليب كي يصبح حلواً» وسؤال الولد: «أين الكلمة الخطأ؟ ولماذا؟ وماذا يجب أن تكون حتى تصبح صحيحة؟». وهناك قضية أخرى لها علاقة هي التدريب على إدراك الشكل والخلفية، حيث تعطى تمرينات بصرية وسمعية لتوضيح عناصر الشكل المهمة من عناصر الخلفية الأقل أهمية، فصوت المعلم في الصف هو شكل والأشياء الأخرى في تلك اللحظة هي خلفية. وبعض الاولاد بحاجة إلى جهد مكثّف لتعلم التسلسل في التفكير فهم يشوشون ولا يفهمون ما الذي يأتي أولاً ثم ثانياً ثم ثالثاً، لذلك فإن التدرب على هذه المهارة يمكّنهم من الانتباه وفهم التسلسل في الأحداث. وفي العلاج النفسي يعتبر العديد من أساليب ضبط النفس ملائماً حيث يتعلم الأولاد التحدث مع النفس لتوجيه سلوكهم فالكلمات، «قف، أنظر واصغ» يمكن للولد ان يفكر بها ويمارسها في مواقف مختلفة. أما الأولاد الصغار جداً فهم بحاجة لطريقة لمقاومة التشتت وذلك بالتدرب على أن يقول الولد لنفسه «سوف استمر في العمل حتى لو طلب مني شخص التوقف». ومن الأساليب المناسبة الأخرى الاسترخاء والتدرب على التنفس العميق، وهناك إمكانية لاستخدام المعلومات المرتدة البيولوجية. والفكرة الأساسية هي تعليم الولد الاسترخاء جسمياً ونفسياً وبالتالي تصبح عملية الانتباه أكثر تلقائية «وفعالية» كما أن التدريب على الاسترخاء العضلي يعتبر فعالاً في حالة الأولاد ذوي النشاط الزائد وسريعي التشتت. أما الأولاد الذين يعانون من القلق والتوتر والخوف (حيث المشكلة عندهم انفعالية) فإن أساليب

العلاج النفسي التقليدي ومن خلال اللعب تعتبر أفضل حيث يمكن فهم الصراع وحله، فكلما زاد إحساس الولد بالأمن أصبح أكثر قدرة على الانتباه ومقاومة التشتت.

8-2-4 حالة سهى

سهى عمرها أحد عشر عاماً لديها تاريخ طويل من ضعف الانتباه والتشتت. استخدم معها أسلوب العلاج من خلال اللعب لمدة ستة أشهر وذلك عندما كان عمرها خمس سنوات إلا انه لم ينفع إطلاقاً، لذلك لم يحاول الأهل الحصول على أي عون من قبل الاختصاصيين، وأظهر الفحص النفسي التفصيلي أنها تعاني من قصر فترة الانتباه والتشتت والقهرية. وذكاء الفتاة فوق المتوسط، ونمو الشخصية يشير إلى عدم نضوج إلى حد ما ومستواها الأكاديمي أقل من مستوى صفها بسنة واحدة، أما الفحص العصبي فأشار إلى أسباب عصبية بشكل بسيط، والنتيجة أن ضعف الانتباه هو ضعف بنيوي طويل الأجل.

وقد تكونت المعالجة المتخصصة من جلسات إرشادية للأهل وخمسة شهور من العلاج النفسي الفردي لسهى، تم إرشاد الأهل على الطرق المناسبة لتعزيز الانتباه، حيث بدأ بالثناء على التحسن في انتباه الفتاة وقدرتها المتزايدة على مقاومة التشتت. ومن العوامل المساعدة قيام الأم بلعب دور تقوم خلاله بإصدار أصوات أثناء قيام سهى بعملها، فإذا استمرت الفتاة بالقيام بواجباتها المدرسية تمتدح الأم قدرتها على الاستمرار بالتركيز، وتساعدها على ترتيب غرفتها والتخطيط لنشاطاتها. كما يقوم الأب باصطحابها في مشاوير في نهاية الأسبوع إذا أرسلت المعلمة المرشدة تقريراً يشير إلى تحسن انتباه سهى لدروسها.

أما العلاج النفسي فقد ركز على إفهام سهى بأن هذا الضعف الذي تعاني منه لم يكن خطؤها وأن بالإمكان أن تتعلم كيف تتغلب عليه. لقد استخدم مزيج

من الاسترخاء العضلي والتحدث مع النفس، فتعلمت كيف تسترخي ثم تسأل نفسها أسئلة تساعدها مثل: «ماذا عليّ أن أفعل الآن؟ أستطيع الاستمرار في العمل حتى لو استمر بعض الأولاد بالحديث». وبالإضافة إلى ذلك، وكما هو الحال مع الكثير من الأطفال الكبار، كان لدى سهى شعورٌ بالذنب ومشاعر سلبية وأفكار متدنية عن الذات، وفي هذا المجال فإن استخدام أسلوب الحديث المفتوح عن جوانب القوة لديها وعن إحباطاتها السابقة ساعدها كثيراً. إن العنصر الأساسي في العلاج كان وعيها المتزايد للتحسن في مهارات الانتباه، وزاد شعورها بالكفاءة. كما أن المعلومات المرتدة الإيجابية كانت تشجعها وتسعدها.

8-3 أحلام اليقظة:

إن الأفكار الخيالية السعيدة، والتمنيات التي تسمى (أحلام يقظة) شائعة عند الأولاد العاديين، إلا أن المقصود بهذه الأحلام كمشكلة هو انغماس الشخص بالأحلام في وقت غير مناسب على نحو يتضمن عدم القدرة على التركيز. والمؤشر الأساسي لوجود مشكلة هو ان تعيق أحلام اليقظة عمل الشخص، فحلم الولد بدل أن ينتبه أو يكمل واجباته أو يختلط بزملائه يشير إلى وجود مشكلة أحلام يقظة، وتزايد طول الفترة التي يقضيها الولد في هذه الأحلام يوماً بعد يوم يعتبر مؤشراً على تفاقم المشكلة. إن الأحلام العابرة أمر عادي أما العيش بالخيال بشكل مستمر فليس كذلك. لا يعتبر سلوكاً عادياً أن يقضي طفل عمره بين 8-10 سنوات أكثر من عشر دقائق في الأحلام على نحو متكرر.

8-3-1 الأسباب:

1- إدراك الولد لأحلام اليقظة: بأنها أكثر إشباعاً له من حياته الواقعية عندما يشعر بأن حياته الواقعية صعبة جداً أو أنها غير مشبعة بشكل غير عادي

وفي هذه الحالة تصبح أحلام اليقظة مهرباً ممتعاً، فالأماني يتم تحقيقها من خلال الخيال، والخيال يعطي شعوراً قوياً بالرضا بالمقارنة مع النشاطات اليومية المملة. والولد يرى أن أحلام اليقظة مهمة وأكثر سهولة من حل المشكلات الاجتماعية او الدراسية. وقد تستحوذ الخيالات على الأولاد أكثر ويقل بالتالي اهتمامهم بالتكيف مع محيطهم الواقعي. فهم مشبعون بأفكارهم الخاصة، ويمضون وقتاً أطول في عالمهم الخاص لأنهم في أحلام اليقظة أبطال، فائزون، مشهورون ومحصنون من النقد أو المشاعر السلبية، وهؤلاء الأولاد يملكون القدرة للعمل بكفاءة إلا أن مواهبهم لا تحظى بثناء الآخرين وإنجازهم للمهمات لا يعطى التقدير اللازم.

2- **التعويض عن إعاقة حقيقية:** غالباً ما يحلم الأولاد ذوو الإعاقات الجسدية بأنهم طبيعيون ومشهورون، من الشائع ظهور أحلام اليقظة عند الأولاد الذين يعانون من إعاقة «غير مرئية». فمثلاً الأولاد الذين لديهم صعوبات في التعلم يبدون طبيعيين مع أنهم في الواقع يعانون إعاقة حقيقية تتمثل في عدم قدرتهم على التكيف مع محيطهم التعليمي العادي، وغالباً ما يؤدي فشلهم المستمر وصعوباتهم إلى أحلام اليقظة كوسيلة للهرب، وهؤلاء الأولاد غالباً ما يجدون صعوبة كبيرة في فهم التعليمات المعقدة أو الأفكار المجردة وبغض النظر عن طبيعة الإعاقة فإن الإحباط الحقيقي يمكن أن يؤدي بسهولة إلى مشكلة أحلام يقظة، فالرضا أو الشعور بالقوة التي لم يتم الحصول عليها في العالم الواقعي يتم البحث عنها في الخيال.

3- **أحلام اليقظة كعادة:** تشيع أحلام اليقظة بين الأولاد الصغار، وهناك نسبة قليلة من الأولاد لا يستطيعون التخلص من هذه العادة الممتعة. فإن أحلام اليقظة تستمر في الظهور عندهم بشكل مفرط، كما أن بعض الأولاد يخصصون وقتاً محدداً لأحلام اليقظة، ومن الشائع والمؤسف أن بعض الأولاد يظهرون عادة السرحان أثناء حديث الأب أو محاضرة المعلم، بينما يحلم أولاد آخرون في أوقات

محددة عندما لا يكون هناك ما يفعلونه، وقد يعد بعض الأولاد أنفسهم بشكل طقوسي لممارسة أحلام اليقظة لمدة نصف ساعة قبل العشاء أو بعده.

4- أحلام اليقظة عند الخجولين: تنتشر أحلام اليقظة الواضحة بشكل خاص بين الأولاد الخجولين، فالأولاد الذين لا يشعرون بحماية الأم أو بالانفصال النفسي المبكر عن الأهل يطورون عادة شعوراً بالخجل وبعدم القدرة على التكيف، فهم يشعرون بالحرج والخجل في المواقف الاجتماعية، وبالمقابل فإن الخيال يمدهم بمتعة كبيرة خالية من الأحاسيس السالبة، ويمكن رؤية الأولاد الخجولين وهم يقضون وقتاً في الأحلام الممتعة، وقد ارتسمت على وجوههم ابتسامة، وما يستدعي الاهتمام إنهم غالباً ما يصبحون أكثر قلقاً في المواقف الاجتماعية، ويقل تفاعلهم مع الآخرين، وتدريجياً تصبح أحلام اليقظة أكثر تعزيزاً لهم فيزداد احتمال حدوثها.

8-3-2 طرق الوقاية:

1- اعمل على تنمية الإحساس بالكفاءة منذ الصغر: بما أن أحلام اليقظة هي غالباً رد فعل لإدراك الولد أن تكيفه غير مناسب لذا فإن شعوره بالكفاءة هو أفضل طرق الوقاية. والمشاعر الأساسية بالكفاءة يبدأ تكوّنها قبل سن الخامسة ويجب ان يشعر الأولاد بالكفاءة والأمن حتى يكون بمقدورهم التفاعل مع محيطهم بشكل فعال. لأن غرس الشعور بالكفاءة لدى الولد يقيه من الحاجة لتطوير الشعور بالإشباع من خلال أحلام اليقظة. ولذلك على الأهل أن يوجدوا التوازن بين تقديم الحماية المناسبة للطفل والسماح له بالاستقلالية، وتظهر الاستقلالية المناسبة من خلال قدرة الولد على إنجاز المهمات التي تحقق له الحصول على ثناء الآخرين والشعور الشخصي بالإنجاز. وتعتبر المهمات اليومية الروتينية أفضل الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك خلال مرحلة الطفولة الباكرة. إن

حماية الأهل الزائدة يؤخّر إحساس الأولاد بالكفاءة، وهؤلاء الأولاد غالباً ما يطورون مزيجاً محزناً من الشعور بالقوة والتفوق وفي الوقت نفسه بالعجز وعدم الكفاءة. ولا يدعم إدراكهم غير الواقعي لأنفسهم إلا أحلام اليقظة. إن الولد يجب أن يزداد إحساسه بالكفاءة مع تزايد نضجه كما يجب تجنب حماية الأولاد من مشكلات الحياة اليومية وكذلك تجنب الوضع المعاكس وهو التخلي النفسي عن الولد. إن أفضل طريقة لإعداد الأولاد هي تعريضهم تدريجياً لصعوبات حقيقية. فمثلاً يعتبر دخول المدرسة لأول مرة اختباراً حقيقياً لقدرة الولد على التكيف مع المطالب الأكاديمية والاجتماعية، فالأولاد الذين لديهم مفهوم عن الذات غير واقعي أو مهزوز غالباً ما يصدمون بالصعوبات التي تواجههم في المدرسة، وهؤلاء الأولاد عرضة للهرب إلى أحلام اليقظة بحثاً عن مصدر للإشباع وعن دليل على الجدارة، لذلك يجب عليك القيام بكل ما يمكن لإعداد الولد للمدرسة، وقد يأخذ الإعداد شكل مناقشة جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الولد مع المعلم كي يقوم المعلم بمساعدة الولد بشكل محدد إذا لزم الأمر.

2- **أكّد الشعور بالرضا بالحياة اليومية:** هناك أولاد أكفياء نسبياً إلا أنهم يشعرون بالرضا عن إنجازهم، ويقترن الشعور بالرضا عادة مع القدرة على معالجة المهمات بكفاءة. إن وعيك لحاجة الولد المحتملة لمناقشة وتعزيز الشعور بالرضا لديه يمكن أن يجنب الولد كثيراً من الصعوبات وخاصة أحلام اليقظة، فالولد الراضي نسبياً ليس بحاجة لتطوير طرق بديلة للإشباع، ومن الوسائل الفعالة في تأكيد الحصول على الرضا اليومي النمذجة، والمناقشة والتعزيز فالأهل يقدمون نموذجاً للشعور بالرضا بكونهم سعداء بنشاطاتهم اليومية.

ويتم ذلك عبر طريقتين: المناقشة والتعزيز. أما المناقشة فهي سهلة، فتحدث عن شعورك بالرضا عن سلوكك وإنجازاتك الفعلية: كقولك «لقد استمتعت حقاً في إنهاء هذا التقرير». «لم يكن ما فعلته على درجة كبيرة من الكمال

إلا أنني بذلت جهدي وأشعر بارتياح كبير». أما التعزيز فهو المكافأة التي تعطيها لولدك عند قيامه بنشاطاته اليومية. ولا تقلل من أهمية تأثير ابتسامتك عندما يتحدث أولادك عن شعورهم بالسعادة.

3- **خطط خاصة بالأولاد المعوقين:** يعاني كثير من الأولاد من بعض الإعاقات، فبعضهم يكون خطهم سيئاً أو لديهم ضعف تناسق أو بطء في الحركة. هذه الإعاقات الخفيفة بالإضافة إلى أية إعاقة واضحة تتطلب أساليب خاصة للتعامل، ويجب أن تعمل كل ما بوسعك للتأكد من أن الإعاقة لا تمنع الولد من المشاركة الفعالة مع الرفاق، إن بعض المعاقين يحتفظون بشعور بالدونية بسبب إدراكهم لأنهم مختلفون في بعض الجوانب، وقد يحتاج الأمر إلى استراتيجية جيدة وتخطيط. لان هؤلاء الأولاد بحاجة للإشراك في برامج ترويحية إما بعد المدرسة أو في عطل نهاية الأسبوع. فالأولاد ضعيفو التناسق يجب إشراكهم في نشاطات غير تنافسية حيث يمكنهم التحسن تدريجياً، وكذلك يجب إشراك الأولاد المعوقين جسدياً في النشاطات التي لا تحتاج إلى مهارات في جوانب القصور عندهم. وبشكل مشابه فإن الأولاد المعوقين جسدياً في النشاطات التي لا تحتاج إلى مهارات في جوانب القصور عندهم. وبشكل مشابه فإن الأولاد البطيئين أو غير التنافسيين يجب أن لا يتعرضوا فقط للألعاب التي تجري في الحي أو الجوار وإنما يجب إشراكهم في ناد حيث يتوفر الحديث والنشاطات المناسبة. فهؤلاء الأولاد غالباً ما يفلحون في نوادي الهوايات (تصوير، جمع الطوابع) أو في الرحلات المنظمة لزيارة الأماكن السياحية.

8-3-3 العلاج:

1- **خطط للنشاطات:** يجب ألا يوضع الأولاد الحالمون في ظروف الملل أو العزلة كما يحدث غالباً فالحياة الواقعية يجب أن تصبح أمتع وأكثر إثارة وتحدياً

للطفل من حياته الخيالية. ويجب إشراك الولد في نشاطات مع الرفاق ما أمكن وإذا تعذر ذلك يجب أن تتم تنمية طاقات الولد بشكل بناء، فمثلاً قد يكون تحديد وقت لإنهاء المهمات أسلوباً فعالاً جداً في إعاقة حدوث أحلام اليقظة عند الأولاد الصغار، وكذلك تكليف الولد بمهمات صغيرة يمكن إتمامها دون الشعور بالملل أو التعب، وخاصة المهمات التي تحتاج إلى انتباه، وسرعة، وتذكُّر وأخذ ملاحظات. يجب تشجيع الأولاد ومكافأتهم إذا لزم الأمر على نشاط الإبداع. إن النشاطات الفردية مثل القراءة والعمل الفردي قد تشجع أحلام اليقظة، وكذلك نجد أنه من غير الممكن في حالة النشاط الفردي معرفة ما إذا كان الولد يحلم أو طالما أنه لا يوجد هناك استجابة خارجية متوقعة. وبالمقابل فإن المناقشة الجماعية أو التمثيل أو العمل في مشروع مع الرفاق يحتاج إلى تفاعل، كما يمكن الطلب من قائد جماعة متفهم أن يلاحظ أية تعبيرات جوفاء أو ابتسامات غير مناسبة أو عينين زائغتين مما قد يشير إلى أحلام يقظة. وفي هذه الحالة على القائد أن يتخذ إجراءً فورياً ليضمن انخراط الولد في النشاط القائم، كما يمكن التأكد من المشاركة والانتباه عن طريق توجيه أسئلة حول ما جرى. ومن الضروري التحدث مع المعلم حول خطط محددة لضمان عدم السماح لهذا الولد الهادئ غير المزعج الاستمرار في أحلام اليقظة.

2- كافئ الانتباه والانتاجية: تجاهل سلوك أحلام اليقظة وكافئ السلوك المعاكس، وهو الانتباه والانتاجية. تعتمد هذه الطريقة على مبادئ نظرية التعلم التي تقول إن السلوك غير المناسب يجب أن يهمل والسلوك المناسب يجب أن يعزز. فعندما يلاحظ الأبوان أو المعلمون الولد خلال فترة منتجة عليهم أن يثيبوه على ذلك مستخدمين معززات مادية إذا لزم الأمر. ومن الطرق الفعالة جداً أن يمنح الأبوان الولد مكافآت وامتيازات إضافية عندما يذكر المعلم أن الولد قضى فترة أقصر في أحلام اليقظة في المدرسة. يجب أن تكون هناك محاولات واعية

لتقديم مزيد من التعزيز وردود الفعل الإيجابية من أجل جعل حياة الولد الحقيقية أكثر إمتاعاً من حياته الخيالية. وفي حالة الأولاد الصغار جداً والأولاد المغرقين في أحلام اليقظة قد يكون من الضروري إيقاظ الولد من خيالاته، حيث يقوم الراشد وبأسلوب لطيف بنداء الولد باسمه أو توجيه سؤال له أو لمسه أو هزه. فهذه الطريقة تعتبر فعالة في تقصير طول فترة التخيلات، على أن يشرك الولد بعد إيقاظه في محادثة أو أي نشاط آخر كلما أمكن ذلك. أما التعنيف فيجب تجنبه دائماً، فالنقد والعقاب يؤديان إلى غضب معاكس، وفي بعض الحالات قد يعززان أحلام اليقظة.

3- **أطلب مساعدة متخصصة:** إذا كان الولد أو المراهق يجد صعوبة في التمييز بين الحقيقة والخيال يجب طلب مساعدة الاختصاصيين فوراً وتظهر الحاجة إلى تدخل متخصص كذلك عند استخدام أساليب محددة بشكل ثابت ولبضعة أشهر مع القليل من التحسن. والعلاج النفسي أو الإرشاد لفترة قصيرة قد يكون فعالاً في تخفيض أحلام اليقظة وزيادة الأعمال المرضية، حيث أن هناك خبرات نمو متعددة قد تساعد الولد الذي لا يشعر بالرضا بشكل عام والذي يلجأ عادة لأحلام اليقظة. لقد استفاد كثير من المراهقين من التدريب على اليوغا والحساسية والشعور بالكفاءة والجرأة في التعبير عن الرأي، وكذلك يمكن للجماعة التي يقودها اختصاصي أن تكون فعالة في مساعدة المراهق بالحصول على المزيد من الرضا بانتمائه إلى مجموعة الرفاق، فالأولاد الذين تعلموا أن يشعروا بالرضا عن أنفسهم وأن يجدوا معنى لعلاقاتهم بالآخرين يحلمون على نحو أقل.

8-1-4 حالة مريم

مريم فتاة في الرابعة عشرة من عمرها غالباً ما تستغرق في أحلام اليقظة في البيت وفي المدرسة، وتحصيلها المدرسي ليس في المستوى المطلوب. وقد ذكرت معلمتها أن سرحانها يعيق قدرتها على التركيز والتحصيل. أما في البيت فهي تقضي

وقتاً طويلاً في غرفتها ويظهر أنها تحلم أحلام يقظة حتى وهي تستمع إلى الموسيقى أو تقوم بحل واجباتها البيتية. لديها عدد قليل من الأصدقاء وغالباً ما تعبر عن مللها. ولقد أدى إجراء جلستي معالجة أسرية وثماني جلسات معالجة نفسية للفتاة إلى إنقاص الفترة الزمنية التي تقضيها عادة في أحلام اليقظة وإلى زيادة تفاعلها المنتج مع بيئتها.

وكانت العناصر الأساسية في المعالجة وضع خطة فعالة لمريم واتصال المعلمة المرشدة بأهلها. فقد وضعت خطة لزيادة مشاركة مريم في الحياة الاجتماعية حيث تم الاتفاق على اشتراكها في نادٍ يجتمع مرتين أسبوعياً بعد الدوام المدرسي. كما اتفق على أن تذهب في صباح أيام السبت إلى ناد رياضي. ويؤدي الاتصال التلفوني من قبل المعلمة بشأن تناقص أحلام اليقظة وتحسن المشاركة الصفية إلى حصول مريم على مصروف إضافي وإلى مفاجآت سارة في نهاية الأسبوع (إذ وصل للأهل ثلاثة اتصالات تلفونية على الأقل خلال الأسبوع تحمل أخباراً إيجابية). أما في العلاج النفسي فقد تمت مناقشة إدراكها لحياتها على أنها تشعر بالسعادة أكثر، ولم تعد تتشوق لأحلام اليقظة، وكذلك أصبحت تكمل عملها في المدرسة وواجباتها البيتية.

8-4 الفوضوية وعدم الترتيب:

يفسر البعض، الفوضوية بأنها القذارة وعدم الترتيب، كما يفسرون الكلمة على أنها اللامبالاة. إلا أن المعاجم وغيرها من المصادر تطبع الكلمتين كمترادفتين حيث تعنيان عدم الاهتمام، التشوش، عدم الترتيب، القذارة، الافتقار، الانتشار لتقييم سلوك الأولاد هي الفوضوية وعدم الترتيب. وقد كانت إحدى المجالات المقاسة في مقياس واسع الانتشار لتقييم سلوك الأولاد هي الفوضوية وعدم الترتيب، والأولاد ذوو الدرجات المرتفعة في هذا المجال لا يهتمون بمعايير

الكبار فيما يتعلق بالنظافة. والأسئلة الثلاثة التي تطرح للقياس هي إلى أي مدى يعتبر الولد فوضوياً وغير مرتب في عادات أكله؟ لا مبالياً فيما يتعلق بمظهره وحاجياته؟ وعرضة لان يتسخ ويفقد هندامه بسرعة؟

إن الأولاد الصغار فوضويون بشكل عام، إلا أن ما نتحدث عنه كمشكلة هو الفوضوية إلى درجة كبيرة جداً، أكثر من المعتاد، والأهل الذين يتوقعون من الولد اكثر من طاقته يشعرون غالباً بالغضب وخيبة الأمل، أما التوقعات الواقعية والوعي بطبيعة نمو الولد وبسلوك من هم في مثل سنه فتساعد الأهل كثيراً، وعلى أية حال كثيراً ما يكون واضحاً من الوهلة الأولى متى يكون الأولاد غير مرتبين بشكل غير عادي ولا مبالين فيما يتعلق بملابسهم وألعابهم وأدواتهم المدرسية أو مظهرهم العام. وكذلك تكون عادات القذارة واضحة عندما لا يغتسل الولد، ويستمتع بكونه قذراً أو غالباً ما يتسخ بشدة. ومن المؤشرات الأخرى على وجود مشكلة فوضوية وعدم ترتيب هو عندما تتفاقم الحالة وتصبح ضارة أو غير صحية وكذلك عندما لا يستطيع الولد أو الأب أن يجدا الأشياء.

8-4-1 الأسباب:

1- التعبير عن الغضب أو الرغبة في الاستقلال: إن تعبير «أحب أن أظهر كما أريد» كثيراً ما يسمع منذ الطفولة المبكرة وخلال سنوات المراهقة، فالمظهر الشخصي هو أحد المجالات الأساسية للتعبير عن الذات وبما أن معظم الأهل يركزون على ضرورة الترتيب والنظافة فإن كثيراً من الأولاد يطورون سلوك الفوضوية والقذارة كوسيلة لفرض استقلاليتهم وتأكيدها وكلما أصرّ الأبوان أكثر على النظافة والترتيب، كلما قرر كثير من الأولاد القيام بالأشياء على طريقتهم الفوضوية الخاصة بهم. وحينما يتزمت الأهل في كثير من شؤون حياة أطفالهم يبحث هؤلاء الأولاد عادة عن وسائل لإظهار تفردهم وتميزهم عن غيرهم.

إن معظم الراشدين يدركون عنصر التمرد في الفوضوية والقذارة في الثياب والعادات، والتعبير عن الغضب قد يتم عن طريق احتقار القواعد المرعبة وتجاهلها، فالأولاد الذين يشعرون بالغضب أو المرارة ينتقمون من العالم عن طريق عدم الامتثال وغالباً ما يظهرون فخورين بقذارة مظهرهم ويصفون النظافة بأنها حماقة أو غير ضرورية.

2- **رفض تحمل المسؤولية:** إن رفض الولد لتحمل المسؤولية المرافقة للنضج هو اسلوب أكثر تحديداً من أسلوب التعبير العام عن الاستقلالية أو الغضب. وبما أن الأولاد لا يولدون ولديهم رغبة في النظافة، لذا فإن قيمة الترتيب والنظافة يجب أن يتم اكتسابها من خلال التعلم. وهناك أسباب متعددة تجعل الأولاد يرفضون القيام بدورهم في الاهتمام بأنفسهم وأكثر الأمور هو رفض الولد حديث المشي التخلي عن اعتماديته.

3- **الافتقار إلى مهارات الترتيب:** هناك أسباب عديدة لافتقار بعض الأولاد للمهارات اللازمة للطفل كي يكون نظيفاً ومرتباً، فبعضهم لم يسبق له أبداً أن تعلم كيف يكون مرتباً، وربما يكون قد نشأ في بيوت فوضوية وغير مرتبة أو حتى في إطار ثقافة فرعية لا تعطي للنظافة قيمة. كما قد يكون الأهل ليسوا نماذج لهذا النوع من السلوك المنظم، لكن الوضع الأكثر شيوعاً هو الحالة التي يكون فيها الأبوان من النوع المهتم والمرتب نسبياً، ولكن أطفالهم فوضويون، وهؤلاء الأولاد غير المنظمين ربما كانوا قد تلقوا حماية زائدة ولم يتعلموا أبداً مهارات التنظيم باستقلالية، وكان آباؤهم قد اهتموا بكل شيء ولم يتوقعوا منهم التصرف باستقلالية أبداً. والنتيجة النهائية هي طفل لم يطور المهارات اللازمة لإعداد وتنظيم غرفته أو حاجياته الشخصية أو ملابسه.

إن العوامل الانفعالية تلعب دوراً في نمو ما يعتقد معظم الراشدين بأنه مهارات إدراكية لا تتأثر بشكل حقيقي بالحالة الانفعالية، ففي الاختبار وجد

مؤشران انفعاليان مهمان على سوء الأداء هما تشوش الترتيب واللامبالاة أثناء العمل.

8-4-2 طرق الوقاية:

1- التدريب المبكر والمستمر: يمكن تعليم أطفال ما قبل المدرسة المحافظة على غرفهم مرتبة إلى حد ما، ويجب تشجيع الأولاد من سن سنتين وما فوق على اتباع مبادئ النظافة والترتيب البسيطة. إن الترتيب البسيط لنوع معين من الألعاب في مكان واحد سوف يؤدي إلى تكوين عادة وضع الأشياء في مكانها المخصص. وسوف يجنب هذا الإجراء الولد البحث الذي ليس له نهاية عن الأشياء، لا تقلل أبداً من قوة تأثير كونك نموذجاً للنظافة والترتيب في كل من مظهرك الشخصي واهتمامك بالحاجيات في البيت.

أ- المهمات المنتظمة: يجب أن يكلّف الولد بمهمات منتظمة خلال الطفولة والمراهقة. وتقع على الأهل مسؤولية مستمرة لينتقوا الأعمال المناسبة لعمر الولد. المهم هو أن نتوقع من الأولاد أن يساهموا في الأعمال اليومية اللازمة للمحافظة على بيت نظيف ومرتب.

ب- الاعتناء الشخصي بالنظافة وحسن المظهر: يمكن تعليم طفل السنتين تجنب القذارة، والأساس في ذلك هو أن الأولاد الصغار قادرون على التمييز.

يمكن تدريب الأولاد على النظافة والترتيب إذ يجب القيام بالمهمات بشكل جماعي فكلما زاد التفاعل بين الولد وباقي أفراد الأسرة كلما كان ذلك أفضل. إن ذهاب الأسرة معاً للسوق ولشراء أدوات التنظيف مثلاً يمكن أن يكون خبرة جيدة وطبيعية بالنسبة للأطفال. كما أن المكافأة التي يقدمها الأهل والإشادة بسلوك الولد تعتبر ضرورية جداً في جميع المهمات التي تتضمن العناية بالنفس.

2- علّم الولد الاهتمام بالآخرين: كثيراً ما يتمنى الأهل أن تكون لدى أبنائهم رغبة ذاتية في النظافة والترتيب، إلا ان النظافة والترتيب ليست غريزة فطرية فالأولاد ينظفون أنفسهم من أجل إرضاء الآخرين ولذلك فإن غرس فكرة الاهتمام بالآخرين. في نفس الولد هي تدبير وقائي يحول دون تطوير قذارة مفرطة، يجب أن يتعلم الولد أن إسعاد الآخرين ضروري كما أنه يمكن أن يكون مريحاً للشخص ذاته، فترتيب الغرفة وتنظيف الجسم يسعد الأبوين ويصبح فيما بعد عادة تبعث على الرضى الشخصي. إن نمذجة الاهتمام بالآخرين تعتبر مهمة جداً، فعلى الأهل إظهار الاهتمام برغبات بعضهم البعض والاهتمام الصادق بأولادهم. وبذلك ينمو جوّ من التعاون حيث يهتم الأفراد بعضهم بالبعض الآخر ويتعاونون عن طريق إظهار سلوك التفهم والمساعدة.

3-4-8 العلاج:

1- علّم وكافئ سلوك النظافة والترتيب: هناك طرق عديدة منتظمة وغير منتظمة لمكافأة الولد على سلوك النظافة والترتيب، والمناقشات السابقة لاستخدام نظام النقاط وعقد الاتفاقية تنطبق على هذه الحالة. إن أي شكل من أشكال النظافة يبديه طفل غير مرتب يجب أن يكافأ ويثنى عليه. يجب أن يعلم الولد أن كونه مرتباً ونظيفاً يعتبر ملائماً ومفيداً ويعبر عن الاهتمام بالآخرين وأنه ليس فقط للتباهي أو الظهور. وسوف نقوم بمراجعة بعض الأساليب المحددة لتنمية عادات النظافة والترتيب عند الولد:

أ- وضّح الخطوات التي تؤدي إلى النظافة والترتيب وكافئها عند الولد: إن هذا الأسلوب يلائم الأولاد الكبار الذين لم يتعلموا كيف يكونون نظيفين ومرتبين، كما أنه أفضل الأساليب المباشرة للاستخدام مع الأولاد الصغار الذين لم يتعلموا مهارات الترتيب والنظافة أو الذين ينقصهم الفهم الكافي لما يجب أن

يفعلوه. فكثير من الأولاد مثلاً لا يعرفون الخطوات اللازمة لحفظ غرفهم مرتبة ونظيفة. أمِّن لهم في غرفتهم صندوقاً للألعاب. ورفوفاً للكتب وخزانة حديدية واسعة ذات رفوفٍ مناسبة لوضع الأشياء. اجعل الولد يراقبك وأنت تقوم بالعمل، وفي المرة القادمة دع الولد يضع الأشياء في امكانها وقم أنت بالثناء على جهوده.

وعندما تتأكد من ان الولد يعرف ما هو متوقع منه وكيف يقوم به يمكنك استخدام الأساليب التالية لتظهر قناعتك بمتابعة تعليمك له:

ب- الباب مفتوح أو مغلق: يمكن استخدام هذه الطريقة مع طفل واحد أو أكثر يشتركون في غرفة نوم واحدة، حيث تقوم بفحص الغرفة في وقت متفق عليه مع الأولاد فإذا كان وضعها مرضياً، أبقيت الباب مفتوحاً، أما إذا لم يكن مرضياً قمت بإغلاق الباب، والباب المغلق يعني أن الغرفة بحاجة للترتيب، وهذا النوع من الترتيب يؤدي إلى تجنب النقد اللفظي من قبل الأب والجدال الدفاعي من قبل الولد.

ج- استخدام خزانة يمكن إقفالها: إن أية لعبة أو قطعة ملابس أو غيرهما لا تكون في مكانها المناسب سوف توضع في خزانة ويقفل عليها لمدة يومين. وقد نحتاج إلى فترة زمنية أطول وهذه الطريقة تعلم التنظيم حيث تحفظ البطاقات في صندوق. ومن البدائل الأخرى حرمان الولد من بعض الأمور الممتعة أو قيامه بأداء عمل ما، وفي جميع الحالات يجب أن تكون اتجاهات الأبوين عادية أو مرحة لا أن تكون متوترة وعقابية.

د- استخدام الجداول او اللوحات: إن تسجيل السلوكات المطلوبة في قائمة هو أسلوب فعال وقابل للتطبيق، فمثلاً يمكن كتابة المهمات الأساسية في عملية النظافة والاعتناء بالمظهر على لوحة ويقوم الولد بوضع إشارة مقابل كل مهمة أتمها. فمثلاً في الصباح: غسل الأسنان بالمعجون والفرشاة وغسل الوجه

واليدين وتمشيط الشعر، وارتداء الملابس بشكل مناسب. وبعد العودة من المدرسة: تغيير الملابس والتغسيل قبل النوم وغسل الأسنان ومن ثم يستبدل الإشارات بامتيازات مثل مشاهدة التلفزيون فترة إضافية أو الحصول على مصروف إضافي.

2- **أتح فرصة للطفل كي يظهر استقلاليته وتحمله المسؤولية:** إن السبب الرئيسي للفوضوية والقذارة هو الرغبة في الاستقلالية ورفض تحمل المسؤولية وجب إيجاد منافذ لتحقيق ذلك. فمثلاً يمكن للطفل أن يتعلم الاستقلالية وتحمل المسؤولية عن طريق تكليفه بمهمات مناسبة مع إعطائه أجراً يعتمد على إتمام النجاح للمهمة، والمهم هو ان تعطي الأولاد والمراهقين مسؤولية واستقلالية حسب طاقتهم. وقد يكون الولد الفوضوي الذي يعبر عن عدم الرضا بكثرة بحاجة إلى مزيد من فرص تحمل المسؤولية كي يشعر بالرضا، أما الولد الذي يشعر بالرضا نسبياً فسوف تقل حاجته للتباهي بأنه يحمل اتجاهاً فوضوياً لا مبالياً.

3- **أساليب خاصة لمشكلات خاصة:** إن الولد البطيء الفوضوي، الذي لا يستطيع أن يجد أشياءه بحاجة إلى المساعدة وليس إلى النقد، ومجرد بذل المزيد من الجهد أو المحاولة أكثر لن يجعله أكثر نظافة وترتيباً، ومثل هؤلاء الأولاد بحاجة إلى ما هو أكثر من الأساليب التي وضعت سابقاً تحت عنوان: «وضّح الخطوات التي تؤدي إلى النظافة والترتيب وكافئها عند الولد»، وعلى أية حال فإن هؤلاء الأولاد بحاجة إلى مزيد من التوضيح المحسوس ومزيد من الثناء والتشجيع. فعبارة مثل «أنا أعرف كم هو صعب عليك ان تحافظ على غرفتك نظيفة، ولكني سوف أساعدك» تصل بالاهل إلى الهدف المطلوب.

8-4-4 حالة رانية

رانيـة فتـاة في الثالثـة عـشرة مـن عمرهـا مهملـة جـداً وغـير نظيفـة في مظهرهـا

الشخصي وفي غرفتها، وهي بالإضافة إلى ذلك غير منظمة لا في العناية بأشيائها ولا في عملها المدرسي. وعند مقابلة أهلها صرحوا بأنهم مقتنعون بشدة بأنها ذكية وأنها تعرف كيفية القيام بالأعمال وأنها كانت دائماً تعيش في بيت مرتب ونظيف نسبياً. أما شقيقها ذو الخامسة عشرة فمع أنه غير متميز، إلا أنه نسبياً أنيق في مظهره ومرتب في واجباته المدرسية، لقد استجاب الأبوان بشكل جيد لجلستين إرشاديتين، واستخدما الإستراتيجيات التالية بنجاح:

استخدما في البداية أسلوب تعزيز مباشر لكل من المظهر الأكثر أناقة والواجبات المدرسية، ففي كل يوم من التحسن في أناقة رانية (الأم هي التي تحكم على درجة التحسن) تعطي رانيه ألف ليرة كمصروف إضافي. هذا وقد أدى تحليل وضع الأسرة إلى اقتناع الأهل بالحاجة لإعطاء الفتاة مزيداً من الاستقلالية. فقد سمح لها بأن تسهر فترة نصف ساعة إضافية في أيام الدوام المدرسي وساعة واحدة في الليالي التي تسبق العطلة المدرسي. وبالإضافة إلى ذلك أعطيت مزيداً من الحرية في اختيار ملابسها الخاصة وفي طريقة صرفها لمصروفها الإضافي. أما غرفتها غير المرتبة فقد رتبت بسرعة عن طريق مساعدة الأهل بوضع رفوف إضافية في خزانتها كي تضع عليها بعض الملابس.

لقد ذكر الأهل فيما بعد أنهم يشعرون بالرضا التام عن النتائج التي توصلوا إليها وعرضوا التحليل التالي:

لقد شعروا أن مساعدة كل منهم لابنته في ترتيب غرفتها وإعطائها مزيداً من الاستقلالية حسن العلاقة بينهم إلى درجة كبيرة وغير جو التوتر الذي كان يسود البيت، كما أن استخدام نظام التعزيز مقروناً بتأخير وقت النوم أثبت جدواه فوراً في تحسين المظهر الشخصي لرانيا وفي ترتيب الغرفة ونظافتها. كما يعتقدون بأن أداءها لواجباتها المدرسية تحسن في البداية كوسيلة للحصول على مصروف

إضافي، ثم أظهرت مزيداً من الاهتمام الحقيقي في أداء واجباتها المدرسية بشكل أفضل.

8-5 سوء استغلال الوقت (الكسل):

إن الكثير من الأولاد لا يستفيدون من وقتهم بشكل جيد، فالولد يستخدم الوقت ببطء أو لا يستخدمه إطلاقاً (كسول)، أو يضيعه سدى أو يؤجل استخدامه إلى وقت لاحق (مسوِّف)، والكسول بتحديد أكثر إنما هو غير فعال، وغير حيوي ومهمل وغير ميال للعمل.

ومع النمو يتعلم الأولاد تدريجياً مفهوم الزمن بشكل عام، ويمكن تفادي الكثير من الغضب والاستياء إذا أدرك الأبوان الطريقة التي يدرك فيها الأولاد الزمن حيث يتوقع بعض الأهل من اطفال الست أو السبع أو الثماني سنوات أن يكونوا قادرين على استخدام الوقت بشكل مناسب وأن يكونوا دقيقين من تلقاء أنفسهم، في حين أن من الطبيعي للأطفال في هذا العمر ان يكونوا مستعدين في الوقت المناسب، وكي يسلموا واجباتهم في الوقت المحدد وينهوا أعمالهم خلال فترة محددة من الزمن.

8-5-1 الأسباب:

1- تعبير عن صراع نفسي: كثيراً ما يستخدم الوقت كأداة في الصراع النفسي بين الأهل والولد أو بين الولد وذاته.

أ- صراع القوى:

كلما زاد دفع الراشدين للطفل كلما زاد رفضه، وكلما دفع الأهل الولد للإسراع أكثر، كلما أظهر تباطؤاً أو تلكؤاً أكثر. وبما أن الاولاد يعبرون عن

رغبتهم في الاستقلالية والسلطة بطرق مختلفة فإنهم بهذه الطريقة يؤكدون أنفسهم عن طريق استخدامهم للوقت بطريقة تضعهم في موقع المسيطر بينما تضع آباءهم في موضع المحبط العاجز. اما النتيجة فهي صراع مستمر على الوقت يكسبه الولد عن طريق تباطؤه وتأخره. ويؤدي شعور الولد بالنجاح إلى تقوية هذا النمط السلوكي. اما إذا لم يتأخر هؤلاء الأولاد فينتابهم شعور بالفشل. وبالتالي يكونون قد علقوا في نمط قاس من عدم الكفاءة في استخدام الوقت.

ب- تعبير عدواني سلبي عن الغضب:

قد يغضب الأولاد من آبائهم لعدة أسباب، فعدم حصولهم على ما يريدونه يؤدي إلى غضبهم من آبائهم وتفاقم هذا الغضب الطبيعي قد يؤدي إلى استخدام الولد للوقت كوسيلة للانتقام. فالعقاب المتكرر والإزعاج المستمر للطفل هما من الأسباب الرئيسية لتباطؤ الولد وإهداره الوقت سدى كنوع من التمرد. ويبدو هؤلاء الاولاد عادة أنانيين ولا يهتمون بالآخرين، ويعودون باللائمة فيما يتعلق بمشكلاتهم على الغير وينظرون إلى سوء استخدامهم للوقت على أنه مسؤولية أو مشكلة الآخرين.

ج- تجنب المواقف غير السارة:

يقوم الأولاد وعديد من الراشدين بالتعبير عن غضبهم بإضاعة الوقت وذلك لتجنب المواقف غير المرغوبة أو التي تثير الخوف لديهم، وقد يصبح الكسل وسيلة الأولاد في تجنب أية مواقف يعتقدون بأنها سوف تثير فيهم القلق أو عدم الارتياح. وتعتبر أحلام اليقظة وسيلة شائعة لتجنب الإحساس بالألم والانخراط في تخيلات مفرحة، والأولاد الذين يحلمون أحلام يقظة باستمرار لا يستفيدون من الوقت بشكل جيد، فبدل أن يقوموا بالمماطلة المتعمدة، فإنهم يقضون الوقت

في الضياع في الأفكار والكمالية هي وسيلة أخرى من وسائل التجنب.

وما يبدأ على شكل كمالية تساعد في تجنب المواجهة او القلق ينتهي بأن يصبح عادة هازمة للذات.

2- **الوقت ليس له أهمية:** هناك بعض الثقافات الفرعية أو الأسر التي لا تعطي للوقت أهمية، ونتيجة لذلك يتعلم الأولاد أن للوقت قيمة قليلة، وبالتالي لا يستخدمونه بشكل واقعي حذر أو منتج. وفي مثل هذه الحالات لا يشعر الأبوان بأن هناك مشكلة حتى يبدأ الآخرون بالتذمر والمدرسة عادة هي التي تبدأ الشكوى من تأخر الولد، وعندئذ يدرك الأهل الفجوة أو البعد ما بين قيمة الوقت في نظرهم ومتطلبات المجتمع من اطفالهم.

إن الأولاد غير المعتادين على الروتين لا يطورون عادة إنشاء أنماط منظمة من الأعمال، ولا يعتادون أداء المهمات خلال فترة زمنية محددة. هؤلاء يرد تعليقهم «بأن كل شيء سيكون على ما يرام وأن الامور ستتحسن فيما بعد». وهذا ينطبق بشكل خاص على الأولاد المسوفين.

3- **توقعات الأهل غير الواقعية:** ليس لدى الكثير من الأهل أيّة فكرة عن كيفية تطور مفهوم الزمن مع العمر، وبالتالي ينشأ الصدام بين الأهل والولد حول استخدام الوقت. لذا فإن على الأهل التحلي بالصبر وتقبل فكرة إعطاء الولد المزيد من الوقت. هذا لا يجدي لأن الأولاد بطبيعتهم أقل تعاوناً وأكثر سرعة في التشتت من الراشدين.

قد يكون في الأسرة الواحدة طفل يتحرك دائماً ببطء وتثاقل، وطفل آخر يتحرك بسرعة وينجز الكثير من المهمات. فإذا ما انتقد الولد البطيء باستمرار أصبح الوقت بالنسبة له مصدر كرب وهمّ. والأسوأ من ذلك هو وجود أبوين نشطين حيويين دقيقين في مواعيدهما بينما ابنهما بليد. وقد يرفض بعض الأهل فكرة وجود ضعف عقلي حقيقي له علاقة بمفهوم الزمن عند ولدهم. واليوم

يمكن عن طريق الاختبارات النفسية والتربوية تحديد هذه الصعوبات بشكل دقيق، إن كثيراً من الأولاد يمكنهم تعلم مفهوم الزمن إذا عُلّم لهم بطريقة مناسبة.

8-5-2 طرق الوقاية:

1- علّم الولد كيفية استخدام الوقت بشكل مجد وكن نموذجاً له في ذلك: يعيش الأولاد منذ طفولتهم المبكرة الوقت حسب الطريقة التي تنظمه بها أسرهم. لذا يجب أن يكون الأهل قدوة في الدقة، وأن يتوقعوا الدقة من أطفالهم ويثيبوهم عليها. يجب أن تذكر الولد الصغير بمرور الوقت وأن تتوقع منه التحسن في كيفية استخدامه له وأن تثيبه على ذلك. «لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد» يجب ان تعيش وتعلم هذه الحكمة لأطفالك، فالشخص المسوف يؤجل عمل الأشياء عادة ثم ينتقد الآخرين ويلومهم على ذلك، والقول الملائم هنا هو «ليس المهم ما تقول وإنما المهم هو ما تفعل» فالمهمات الصعبة أو المعقدة يجب أن لا تؤجل، وما يجب أن يتعلّمه الأولاد هو:

«افعل الآن» وليس «سوف أقوم بذلك غداً».

لأن مثل هذه العبارات خلفها التمني وتوقع أن تنجز الأعمال لوحدها.

ومن العناصر الهامة للاستخدام الكفوء للوقت تعلم مهارات التنظيم، فعليك أن تعلم الولد أن المهمات وخاصة تلك التي تبدو كثيراً جداً ومعقدة، يجب أن تجزأ إلى خطوات. ثم يبدأ بإنجازها. عليك ان تساعد الولد في إخراج ملابسه أو أشيائه كي يتم عمله بكفاءة وبسرعة معقولة، ولا تكثر من الشكوى والتذمر، وإنما أظهر أنك تريد مساعدته فالتفكير الإيجابي يمكن إظهاره عن طريق النمذجة. هذا النمط يؤدي بشكل طبيعي إلى تعلم ضبط الذات وتعزيز الذات، والهدف هو ان يحدد الولد باستقلالية وقتاً للعمل، وأن يعمل بشكل ثابت في ذلك الوقت، أما تعزيز الذات فيتم عن طريق الثناء على الذات.

وفي بعض الأوقات قد يكون من المناسب أن تترك الولد يتحمل النتيجة الطبيعية المترتبة على إضاعة الوقت، وحماية الأولاد باستمرار من النتائج الطبيعية التي تترتب على سوء استخدامهم للوقت، تؤدي إلى عدم تعلم الولد أهمية استخدام الوقت بحكمة.

وهناك بعض الأسر التي تنتظر حتى آخر لحظة لعمل الترتيبات اللازمة لتمضية وقت الفراغ مع أن التخطيط للقيام برحلة عائلية أو للمشاركة في حدث ما هو درس لا يقدر بثمن بالنسبة للأطفال، فبالمشاركة في الإعداد لحدث ما سوف يجرب الأولاد الاستخدام المناسب للوقت في التخطيط وعمل ما هو ضروري، وأخيراً في الاستمتاع بثمرة الجهد المبكر.

2- شجع الولد على الاهتمام بالآخرين ومراعاة شعورهم: إن الاهتمام الحقيقي بمشاعر الآخرين هو مضاد قوي لإضاعة الوقت. فالتأخر لا يلائم الآخرين وقد يجدي قولك له «أرجو أن لا تتأخر مرة أخرى فإن أصدقاءنا يتوقعون قدومنا في الوقت المحدد والآن دعنا نسرع».

أما الحساسية تجاه مشاعر الآخرين فيجب إظهارها عن طريق الجو النفسي المعتاد الذي تخلقه، ففي الصباح بإمكانك ان تعكس الدفء والتعاطف وأن ملاحظتك لمزاجك الشخصي يمكن أن تؤدي إلى خلق جو من الاهتمام المتبادل بين أفراد الأسرة. وبالطريقة نفسها بإمكانك أن تكون مصدر بهجة، مشجعاً، متيقظاً، مزاجياً، نقاداً أو نافذ الصبر.

3- تجنب ربط الخلاف بالوقت: إن الإنجاز الشخصي نهاية لها قيمة بحد ذاتها، ولكن عندما يستخدم الإنجاز كسلاح للمنافسة فالمشكلات سوف تظهر.

وحتى تنجح في تحقيق أهدافك تجنب التكرار والتذمر والتوبيخ الذي لا يجدي شجع وتقبل تعبير الأولاد المباشر عن مشاعرهم، ولا تسمح باستخدام الوقت كوسيلة للتعبير عن الصراع النفسي، وبهذا فإن إهدار الوقت لن يصبح

وسيلة للتعبير عن الغضب أو الخوف أو للسيطرة على الراشدين.

8-5-3 العلاج:

فيما يتعلق بالكسل هناك أساليب متعددة تصلح للاستخدام مع الولد الكسول الذي قد لا يجرب أو يحاول القيام بأية مهمة.

1- **التباطؤ في الصباح:** يجب أن يضبط الولد ساعة منبه على وقت متفق عليه، أو قد ينفع حمام بارد في الصباح أو فتح نافذة في غرفة الولد لإدخال الهواء البارد يؤدي إلى الاستيقاظ. إن أية طريقة يمكن أن تصلح على أن يتجنب الأبوان الصياح والتذمر.

2- **الإبطاء الناتج عن السعي إلى الكمال:** يراجع بعض الأولاد أعمالهم عدة مرات ويفكرون طويلاً قبل البدء بالعمل، فبعض الأولاد المتصفين بالكمالية قد يحتاجون إلى نصف ساعة كاملة لغسل وجوههم وارتداء ملابسهم. وفي هذه الحالة يمكن أن يؤدي اختيار الملابس وإعدادها في الليلة السابقة إلى كفاءة أعلى في الصباح.

3- **عدم محاولة القيام بأي عمل:** يبدو بعض الأولاد كسالى جداً بحيث لا يريدون أن يقوموا بعمل أي شيء وقد يكون من الضروري في هذه الحالة استخدام نظام حوافز قوي. فلكي يتسنى للطفل الحصول على فترة أطول لمشاهدة التلفزيون أو مصروف إضافي عليه أن يكون أكثر فعالية ونشاطاً وأن يقوم بما يعتبر ضرورياً وبعد أن يتقدم الولد تعطى المكافأة للإنجاز المقبول للمهمة.

4- **هدر الوقت سدى:** يضيع الولد الذي يهدر الوقت سدى وقته في اللهو العبث، وهناك عدة ألعاب يمكن أن تلعب مع الولد كي تقلل من إضاعته للوقت.

يستجيب الأولاد بشكل جيد إلى ثلاث تنبيهات حول الوقت: لديك من الوقت عشر دقائق. بقي من الوقت خمس دقائق وأخيراً لم يبق إلا دقيقة واحدة. ويستجيب أطفال آخرون إلى الموسيقى السريعة بحيث تقودهم لارتداء ملابسهم

والقيام بالمهمات بأسلوب أسرع. كما تستخدم الموسيقى أيضاً لخلق جو من البهجة في الصباح، فيمكن أن يتلقى الولد الذي يهدر الوقت مكافأة إذا استيقظ في الوقت المحدد.

ويجب أن تكون هناك توقعات واضحة حول ضرورة أن يكون الأولاد مستعدين في الوقت المناسب. وفي بعض الحالات فإن النتائج السلبية الثابتة المترتبة على هدر الوقت قد تحل المشكلة بسرعة. فإذا فات الأولاد الباص مثلاً ركبوا سيارة أجرة ودفعوا النفقات من مصروفهم. ويمكن أن يقترح أسلوب التحدث مع النفس وأن يتم تمثيله من قبل الأبوين. فيمكنك أن تري الولد كيف يمكن من خلال التحدث مع الذات أن تسرّع حدوث الأشياء وتساعد في خلق مزاج سعيد «حسناً لقد حان الوقت للاستيقاظ»، «سوف استمتع اليوم كثيراً»، «سوف أبدأ بالاستعداد للمدرسة بسرعة».

5- **الولد المسوِّف:** يذكر الولد المسوّف أسباباً كثيرة لعدم قيامه بما يجب عليه عمله فوراً، فالأشياء سوف تنجز بطريقة ما أو سوف ينجزها فيما بعد، وحتى تكسر هذه الحلقة من هزيمة الذات عليك ان تتخذ إجراء مركزاً وفعالاً، يجب أن تصر على تحديد وقت للأطفال لإنهاء المطلوب منهم، وتأكد من أنهم يقومون بالعمل ثم امتدح أو عزز جهودهم.

إن الوعي بالأمر واستخدام نظام تعزيز غير رسمي يمكن أن يخفض سلوك التسويق بشكل كبير، ومن الضروري كذلك تجنب استخدام التعليقات السلبية.

ومن الأساليب المباشرة الفعالة في معالجة التسويف مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية. وقد ناقش أليس وهاربر فكرتين لا عقلانيتين هما:

«إن تجنب مواجهة صعوبات الحياة والمسؤوليات الشخصية أسهل بكثير من التحلي بالضبط الذاتي الأكثر فائدة»، ويمكنك الحصول على السعادة القصوى

عن طريق الخمول والكسل أو من خلال الاستمتاع بالسلبية وعدم الالتزام». يمكن للمناقشات العائلية المركزة ان تظهر مثل هذه المعتقدات وتتيح فرصة مناقشة تغيير هذا النمط السلوكي. فالأولاد وخاصة المراهقون قد يستجيبون بشكل جيد للمناقشة الهادئة لضرورة التغلب على الكسل والخمول وتطوير القدرة على الانضباط الذاتي.

والاعتقاد اللاعقلاني الخاطئ الآخر هو «إذا توقفت عن التفكير في الشيء فإنه سوف يختفي بطريقة ما» وهذا الاعتقاد مشابه لفكرة «ليس من الضروري أن أقوم بالعمل الآن، وسوف ينجز غداً».

وفي هذه الحالة يجب توضيح ان الأشياء لا تنجز وحدها وأن التمني لا يجعل الأمور تحدث، وبمجرد أن يدرك الولد عدم النطق في هذه المعتقدات يمكن البدء باتباع خطة محددة.

8-5-4 حالة ميساء

ميساء فتاة في الرابعة عشرة من عمرها كثيرة التسويف تتأخر عن دوامها المدرسي في معظم الأحيان كما تتأخر عن مواعيدها الأخرى وتحتاج إلى وقت طويل جداً لإنهاء مهمات سهلة. فقد أشار تحليل نمط الحياة العائلية للفتاة إلى وجود صراع قوي شديد بينها وبين أهلها وكلما حاول الأهل دفعها أكثر للإسراع كلما زادت تباطؤاً وإضاعة للوقت. أما شقيقها الأكبر فقد كان نجماً يتقن أي عمل يقوم به. لذا كانت تشعر بالكراهية له وبعدم الكفاءة بالمقارنة معه، وأصبح التباطؤ هو عذرها في عدم إتقانها لعملها لأن إلتزامها القيام بمهمة ما يعرضها لمخاطر الفشل.

ولقد تم تغيير هذا النمط بنجاح من خلال جلستين إرشاديتين مع الأهل وجلستين من العلاج النفسي مع ميساء. فقد وافق الأبوان على أن يكفا

عن التذكر والصياح والدخول في مواقف تشبه المعركة. كما استخدما نظام تعزيز بسيطاً بحيث تعطي ميساء امتيازات إضافية في أي يوم تكون فيه مستعدة في الوقت المحدد. وبعد ثلاثة أسابيع من التباطؤ البسيط أصبح تأخير وقت النوم يتم باستمرار كدليل على أنها أصبحت تتصرف بنضج. وبالإضافة إلى ذلك كان يرتب لها حدث خاص أو مناسبة في نهاية الأسبوع إذا أظهرت انخفاضاً ملموساً في الوقت الذي تضيعه في أدائها للمهمات اليومية فقد انخفض الوقت المستغرق في الاغتسال من حوالي أربعين دقيقة إلى خمس عشرة دقيقة، أما العلاج النفسي فقد تكون من مناقشة مفتوحة لغضبها وصراعها مع أهلها وكرهها لشقيقها وخوفها من الفشل. وهذا التبصر ساعدها على فهم كيف وضعت نفسها في نمط من سلوك هزيمة الذات عن طريق إضاعة الوقت. لقد كانت متقبلة لفكرة استخدام الحديث مع النفس «فعندما تبدأ بإضاعة الوقت تقول لنفسها» توقفي عن إضاعة الوقت وافعلي ما يجب عليك أن تفعليه. وإذا ما وجدت نفسها تعمل على نحو هادف وبسرعة تقول «هذا أفضل، سوف نصل الآن إلى نتيجة». لقد أظهرت المتابعة التي تمت لها بعد سنة أنه لم يعد هناك تباطؤ أو إضاعة وقت في سلوكها، وأنها تشعر بسعادة أكثر وأن مجادلاتها العنيفة مع أفراد أسرتها أصبحت قليلة جداً.

8-6 الاعتمادية الزائدة:

يتضمن السلوك الاعتمادي طلب المساعدة المستمرة والمحبة والانتباه من الآخرين، ويظهرالولد الاعتمادي الكثير من علامات عدم النضج مثل البكاء والنحيب والسلوك الاعتمادي، وغالباً ما يقاطع الولد الاعتمادي المحادثة القائمة بين أبويه. وكثيراً ما يطالبهم بعمل أشياء له بإمكانه أن يعملها بنفسه.

فالاعتـمادي يسـتمر في الذهـاب إلى الراشـد طالبـاً المسـاعدة، ومـن سـلوكياته

الاقتراب الجسدي – وكذلك رغبته في الحصول على الانتباه بمراقبته أو التحدث إليه أو النظر إلى ما فعل.

والنحيب هو النمط السائد من سلوك عدم النضج والاعتمادية، وينتحب الأولاد أكثر ما يمكن في سن ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المدرسة. ومع أن الطلب أمر طبيعي إلا أن الولد المنتحب لا يقبل أن يرفض طلبه كما أنه لا يبادر من تلقاء ذاته إلى اتخاذ الخطوات اللازمة لإشباع رغباته وحاجاته.

8-6-1 الأسباب:

1- **تعزيز الأبوين:** يتعلم بعض الأولاد كيف يؤثرون على الراشدين ويحصلون على ما يريدون من خلال قيامهم بالدور الطفولي، او يهرب ويجد بعض الراشدين مثل هذا السلوك الطفولي ممتعاً جداً، كما أن بعض الأهل لا يريدون لأطفالهم أن يكبروا، ولهذا يقومون بتعزيز التصرفات غير الناضجة لأطفالهم. كما أن هناك آباء يقومون بحماية أبنائهم حماية زائدة بحبهم الطاغي أو الخانق لهم.

2- **الشعور بالذنب:** يستسلم بعض الأهل للطفل الشكّاء البكّاء بتأثير إحساسهم غير الواعي بالذنب نتيجة عدم حبهم للطفل بدرجة كافية مثلاً أو البقاء بعيدين عنه لفترة طويلة أو لكونه مريضاً أو معاقاً.

3- **تساهل الأبوين:** إذا وجد الأب صعوبة في وضع حدود لسلوكيات الولد فإنه يتراجع بسهولة ويستسلم لرغبات الولد غير المنطقية.

4- **لفت الانتباه والحصول على السلطة:** قد يبكي بعض الأولاد أو ينتحب كطريقة للفت انتباه الأبوين أو كسلاح مضاد لسيطرتهما ولاكتساب قوة تفوق تلك السيطرة.

5- **التمركز حول الذات:** ينظر الولد النرجسي للآخرين من منظور مدى استفادته

منهم فقط، والولد النرجسي مشبع بشعوره بالأهمية، وأي تعامل يستشف منه عدم العدالة مهما صغر يكون مزعجاً بالنسبة له، كما أنه يبدو وكأنه يبحث عن تلك المواقف او يترصدها.

6- الشعور بالحرمان: الولد الذي يشعر بأنه مهمل أو محروم يحتاج يومياً إلى وقت يقضيه وحده مع أبويه.

2-6-8 طرق الوقاية:

1- شجع القدرة على اتخاذ القرار: شجع الولد منذ سن مبكرة على القيام بالاختيار مثلاً اختيار نوع الرقائق التي يريد أكلها.

2- قدم الدعم المبكر للطفل: يصبح الولد مستقلاً بعد أن يكون قد تعلم أن بإمكانه الاعتماد على تقبل الأبوين له ورضاهما ودعمهما له. وإذا لم تلب حاجة الولد الأساسية للاعتمادية من قبل أبوين متفهمين فقد ينقصه الدعم الكافي والرعاية كي يتقدم بنجاح إلى مستويات أعلى من الاستقلالية.

3- لا تكن متجبراً أو مستبداً: الاهل الذين يميلون للسيطرة على أطفالهم عن طريق فرضهم الكثير من القوانين أو عن طريق التذمر والشكوى غالباً ما ينشئون أطفالاً مطيعين إلا أنهم اعتماديون.

4- كن متجاوباً: أعط اهتماماً فورياً وودياً لأي طلب يطلبه الولد، ولا تماطل ولا تعط استجابات غامضة مثل: (سوف نرى، يمكن) دون سبب معقول، لا تقل (لا) بشكل آلي دون ان تكون لديك أسباب مقنعة، وإذا قلتها فقلها بحزم واشرح الأسباب، ثم لا تتراجع.

5- لا تفسد الولد بالدلال: يتضمن الدلال الزائد نوعين من الممارسات:

أ- إعطاء الولد أشياء لا يحتاجها وغالباً لا يريدها.

ب- القيام بعمل أشياء للطفل يستطيع القيام بها بنفسه.

8-6-3 العلاج:

1- كن حازماً: وبعبارة أخرى وصّل للطفل فكرة أن عليه ان يتحمل مسؤولية شغل وقته بنفسه وللتغلب على حالة التذمر والشكوى لا تغير رأيك تحت أي ظرف إلا إذا جاءك أحدهم بحقيقة منطقية لم تكن قد خطرت ببالك من قبل وكانت هذه الحقيقة تلقي ضوءاً جديداً على المشكلة.

2- التصحيح: عندما يتصرف طفلك باعتمادية، صححه بأسلوب ودّي وعملي وشجعه على الشعور بأن بإمكانه التصرف بشكل أفضل. وعند تصحيحك للطفل لا تستخدم أسلوب الألقاب او التهديدات.

3- التجاهل: على البكاء والعويل قم بتجاهل إلحاح الولد تجاهلاً منتظماً، في البداية سوف يجعل الأمر أسوأ ويزيد من إلحاح الولد كي يجبرك على التراجع، إلا أن البكاء والعويل سوف يأخذان بالاختفاء تدريجياً، وسوف يتخلى الولد عن النحيب حالما يدرك أنه لم يعد مجدياً في حصوله على ما يريد أو الحصول على انتباهك، او استغلالك.

4- استخدام نظام تعزيز مناسب: علّم طفلك أنه من الأجدى له أن يتصرف بطريقة أكثر نضجاً.

أ- فحدّد السلوك الذي ترغب في تغييره:1- لغة الأولاد، 2- التشبث والالتصاق، 3- بدلاً من النحيب والعويل.

ب- عزز السلوك المرغوب: سجل السلوكيات الاعتمادية ونبّه الولد إلى عددها وامتدح الولد لإظهاره مزيداً من السلوك الناضج.

5- العزل: اختر سلوكاً اعتمادياً واحداً ترغب في إنهائه وفي كل مرة يقوم فيها الولد بهذا السلوك أرسله إلى غرفته لمدة من دقيقتين إلى خمس دقائق. وقل له اذهب إلى

غرفتك واجلس على سريرك وابق إلى أن تصبح مستعداً للتحدث عن واجباتك دون تذمر.

6- **المديح او الثناء:** تأكد من ان تعطي الولد الاهتمام، وأن تمدحه عندما يتصرف بطريقة استقلالية ناضجة، ابتسم للطفل، ربت على كتفه، وامتدحه لفظياً.

7- **إعطاء مزيد من الحرية:** اختر جانباً محدداً من جوانب النمو عند الولد ثم قم بتشجيعه وسوف يقودك هذا إلى تحميله مسؤوليات تتزايد تدريجياً.

8- **دلّل الولد:** امنح الولد الذي يحب الالتصاق والتعلق مزيداً من الحب والاحتضان. دلّـله دلالاً زائداً لفترة من الزمن بإعطائه أكثر بكثير مما يطلبه من المحبة حتى تضمن أنه اكتفى. اطلب من الولد الذي يبكي أن يذهب إلى غرفته وأن يبكي كما يشاء. وهذا التغيير في أسلوبك قد يكون له تأثير عكسي فيقلل البكاء والصراخ.

8-6-4 حالة غادة

غادة في الرابعة من عمرها كانت تعاني من صعوبة في التكيف مع الروضة. فقد كانت تبكي وتصرخ وتظهر نوبات غضب حادة عندما تغادر أمها غرفة الصف، ويستمر هذا السلوك إلى ان تعود أمها. وفي مناسبات أخرى كانت غادة تظهر قلق الانفصال ووالدا هذه الفتاة منفصلان عن بعضهما، كما أن الأم تعمل. وتبعاً لنصيحة المعلمة المرشدة وضعت الخطة للتعامل مع المشكلة.

تم إرشاد الأم إلى أن تبقى بجوار روضة الأطفال لفترة، وعندما تظهر الطفلة سلوكاً خالياً من القلق، كانت الأم تدعى إلى داخل الصف كي تعزز طفلتها لأنها تصرفت بطريقة مناسبة، وبدأ طول الفترة التي كانت تظهر فيها الفتاة سلوكاً خالياً من القلق يزداد تدريجياً، من بضع ثوان إلى عدة ساعات، كما أن فترة السبع دقائق التي كانت الأم تمكثها كي تعزز طفلتها بدأت تتناقص تدريجياً. وقد

أدت هذه الخطة إلى توقف فوري تقريباً لسلوك القلق، وبعد سبعة عشر يوماً لم يعد من الضروري للأم أن تعاود الظهور.

8-7 القلق:

يمثل القلق حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وانشغال الفكر وترقب الشر وعدم الارتياح حيال ألم أو مشكلة متوقعة أو وشيكة الوقوع. فالولد الرضيع يمكن ان يخدش شعوره بالأمن بسهولة بسبب الأحداث أو الأصوات المفاجئة التي تخيفه. وفي عمر ثلاث سنوات يظهر الأولاد شعوراً بالقلق تجاه الأذى الجسمي، أو فقدان حب الأهل، او الاختلاف عن الآخرين، أو العجز عن التعامل مع الحوادث.

وتعتبر مشاعر القلق المتعلقة بأخطار متخيلة من الأمور الشائعة في مرحلة الطفولة الباكرة. ويبلغ القلق أوجه فيما بين عمر سنتين وست سنوات، عندما يفكر الولد بخطر حقيقي أو متخيل. إن مشاعر التهيج السلبية تترك الأثر نفسه لدى الولد سواء أكان موضوع القلق واقعياً أو متخيلاً. وتتضمن أعراض القلق التهيج، والبكاء، والصراخ، وسرعة الحركة، والتفكير الوسواسي، والأرق، والأحلام المرعبة، وفقدان الشهية، والتعرق، والغثيان، وصعوبات التنفس، والتقلصات اللاإرادية.

ويستثار الشعور بالخوف لدى الأولاد القلقين بسهولة وهم يبدون وأنهم يبحثون عن أشياء تثير اضطرابهم، كما أنهم فريسة سهلة للمرض والتكدر ويظهرون قلقاً زائداً تجاه مواقف الحياة اليومية التي لا تثير عادة اهتمام الآخرين. والذين يعانون من قلق مرتفع منهم، هم غالباً أقل شعبية بين أقرانهم وأقل إبداعاً ومرونة من غيرهم. كما أنهم أكثر قابلية للإيحاء وأكثر تردداً وحذراً وجموداً، ومفهوم الذات

لديهم متدن نسبياً. ويعتمدون على الراشدين اعتماداً زائداً، ولا يعبرون عن غضبهم من الآخرين بحرية. والأكثر قلقاً منهم يحصلون على درجات أقل في اختبارات الذكاء والتحصيل خلال دراستهم الابتدائية والثانوية. وهو أمر قد يكون ناتجاً عن تدخل عامل القلق في قدرتهم على الأداء بفاعلية. ويؤدي القلق غالباً إلى حلقة مفرغة إذ يزداد مستوى التوتر ويزداد احتمال إنكار الحقائق غير المريحة، وبدلاً من البحث عن حلول بديلة يؤدي الاضطراب إلى شل حركة الفرد.

إن الأولاد الصغار ينظرون إلى آبائهم كمصدر للأمن والحماية والخطر، ومن خلال هذه الخبرة تنمو قدرة الولد على التعامل مع القلق وتحمله. ويظهر القلق نتيجة الانفصال المبكر عن الأهل، كما يشكل الخوف من فقدان حب الأهل مصدراً مستمراً للقلق لدى الأولاد. وفي فترة المراهقة تؤدي مشكلات الهوية إلى كثير من القلق.

8-7-1 الأسباب:

أ- عدم الثبات: يؤدي تقلب الأهل والمدرسين إلى حالة من التشوش والقلق لدى الأولاد. والأولاد الذين لديهم استعداد للقلق يزيد احتمال ظهورالقلق المرتفع لديهم عندما يعاملون بطريقة غير ثابتة. وفي الواقع فإن أي أحد من الراشدين الهامين في حياة الولد يمكن أن يكون مصدراً للتشوش وعدم الثبات بالنسبة للأطفال.

ب- الكمال الزائد: يؤدي توقع الراشدين للكمال إلى ظهور استجابات القلق لدى كثير من الأولاد. تنجم مشكلة القلق في هذه الحالات عن كون المعايير مرتفعة جداً بينما الكبار لا يبدون راضين عن أي شيء.

ت- التسيب أو الإهمال: يؤدي غياب الحدود الواضحة إلى شعور الأولاد بعدم الأمن. إنهم لا يمتلكون المعالم التي تحدد السلوك المناسب الذي يترك أثراً

طيباً، فيتصرف بعضهم وكأنه ينتظر المعاقبة، حيث يجد في العقاب طريقة للتعرف على استجابات الراشدين بشكل واضح.

ث- النقد: يؤدي النقد الزائد من قبل الراشدين والرفاق إلى حالة من الاضطراب والتوتر، إذ يشعر الولد بالشك في ذاته ويتوقع أن يكون موضع نقد. وهكذا يصبح التحدّث مع الآخرين أو الإنجاز أمامهم أو تقديم الامتحانات أو اللعب مثيراً للشعور بالقلق.

ج- الثقة الزائدة من قبل الراشدين: يقوم بعض الراشدين بإطلاع الأولاد بالمشكلات المالية أو الجنسية أو الاجتماعية التي يواجهها الأهل فإن هذا يجعلهم يشعرون بالقلق حول المستقبل. وهكذا يحمل الولد، دون تعمد، أعباء غير ضرورية من الهموم.

2- الشعور بالذنب: يعيش الأولاد القلق الشديد عندما يعتقدون بأنهم قد تصرفوا على نحو سيىء فيشعر بالقلق عندما يتوقع العقاب لأنه تصرف بشكل سيىء أو لأن أفكاراً سيئة قد دارت في مخيلته. فهم لم يتعلموا بعد أن من الطبيعي أن تكون لدى الإنسان أفكار سلبية وأن هناك فرقاً بين التفكير بالشيء وعمله.

3- تقليد الأهل: يكون للآباء القلقين، في معظم الأحوال، أبناء قلقون، حيث يتعلم الأولاد القلق ويرون الخطر في كل ما يحيط بهم. فهم يرون آباءهم متوترين وهم يحضرون أنفسهم لرحلة أو لمناسبة. ويصبح الجو مشحوناً بالتوتر بدلاً من أن يكون مشبعاً بالنظرة الهادئة المتفائلة. والأهل الدفاعيون أو الحذرون في التعبير عن انفعالاتهم يمكن أن يولدوا استجابات مشابهة لدى الأولاد.

4- الإحباط المستمر: يؤدي الإحباط الزائد إلى مشاعر القلق والغضب وتنشأ لدى الولد حلقة مفرغة تتكون من الشعور بالقلق – التردد – اليأس- والاضطراب. فيصبح القلق عادة لديه وتتراكم المشاكل عليه دون أن تحل وهو يفكر. وبدلاً من

أن يفعل شيئاً حيال المشكلة يستمر التفكير فيها فيزداد شعوره بالتوتر والإحباط ويحس باليأس.

2-7-8 الوقاية:

1- اعمل على تطوير قدرة الولد على الفهم وحل المشكلات: يجب على الأهل أن يبذلوا جهداً لتوضيح الأمور للأطفال بلغة يستوعبونها وذلك في وقت مبكر. ويجب أن يكون الأهل مصادر جيدة لتعلم حل المشكلات، فيعلمون أبناءهم كيفية طرح السؤال ثم التفكير بالاحتمالات المتعددة للحل، وبزيادة معرفة الأولاد للعلاقة بين السبب والنتيجة يمكن أن يتعلموا اختيار الأساليب التي تتمتع بأفضل إمكانات الحل الناجح. يتعلم الولد كيفية تحليل موقف التوتر، وأن يساعد في تحديد ما الذي ينبغي عمله. إن الإعداد للموقف هو أفضل مضاد للقلق فأنت تعزز مشاعر الجدارة بمواجهتك المشكلات وبمساعدة الأولاد على مواجهة مشكلاتهم، ويحتاج الولد إلى تعلم أن يواجه المشكلة لا أن يتجنبها.

2- ساعد الولد على الشعور بالأمن والثقة بالذات: يجب على الأهل أن يهتموا ببناء أسس الشعور بالأمن لدى أطفالهم منذ الطفولة المبكرة. وتعتبر لعبة الاستغماية التي يلعبها الأهل مع صغارهم من الطرق الطبيعية والهامة لمساعدة الولد الصغير على فهم وتحمل الغياب المؤقت لأحد الأهل. والاستغماية هي من الألعاب الإيهامية التي تعطي الأولاد الصغار خبرة في التعامل مع القلق البسيط المرتبط باللعب. وتقوية الثقة بالذات أمر يتم على نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح المتكرر، فتأكد من أن المهمات أو الاعمال المنوطة بالولد قد تم تصميمها بحيث ينجح في أدائها. إن ذخيرة الخبرات الجيدة تمكّن الأولاد من تحمل عدم النجاح.

3- تقبل تخيلات الولد جميعاً: كثيراً ما يخاف الأولاد من التخيلات التي يحملونها وكثيراً ما ينتاب الأولاد شعور بالذنب أو الخوف أو القلق بسبب هذه الأفكار

حيث يتصورون أنه ربما كان هناك خطأ ما فيهم او أن تخيلاتهم يمكن أن تتحول إلى واقع. ولمنع تطور القلق ينبغي أن يتعلم صغار الأولاد بين التفكير بالأمر وعمله. إن الأحلام أو أحلام اليقظة حول أي شيء هو أمر طبيعي. فالتخيل يمكن ان يسهم في تحقيق الهدف ويساعد في نمو تقبل الذات لديه.

8-7-3 العلاج:

1- تقبل الولد وأعطه شعوراً بالطمأنينة: يحتاج الأولاد إلى طمأنة من الكبار فمن الضروري أن تبقى هادئاً عندما يصرخ الأولاد. وعليك أن تبدي تقبلاً لمشاعر القلق لديهم بعدم توجيه النقد لهم أو لومهم. وجه انتباهاً كافياً لهم ولا تعطهم شعوراً بأن ثمة اشياء أكثر أهمية كان ينبغي لك أن تكون منشغلاً في أدائها. اعمل على أن توصل شعوراً بأن وجودك معهم هو أكثر أهمية ومتعة بالنسبة لك من عمل أي شيء آخر. وهذا هو أكثر طمأنة لهم من الكلمات. ويمكن أن يظهر التطمين في خفض أهمية الحوادث لأن هناك الكثير من المشكلات في الحياة التي ينبغي أن يتم توقعها والتعامل معها ثم نسيانها.

2- درّب الولد على الاسترخاء: هناك طريقة يتم فيها تدريب الأولاد على التنفس وعلى إرخاء عضلاتهم والشعور بالاسترخاء التام. وبعد أن يتعلم الأولاد الاسترخاء ويتدربوا عليه يمكن استخدام طريقة فعالة هي «الاسترخاء بالإشارة» حيث تقوم بتدريب الأولاد على أن يقولوا كلمة أو عبارة لأنفسهم تساعدهم على الاسترخاء مثل «اهدأ» «استرخ» «هون عليك» «بسيطة».

3- استخدم طرقاً متعددة في مواجهة القلق: إن طريقة الاسترخاء المشروحة سابقاً يمكن أن تستخدم مع «التخيل الإيجابي». إن الأولاد يستجيبون بارتياح لتخيلات تتعلق بأوقات العطل أو الشواطئ أو السباحة أو ركوب القوارب، وتعتبر هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص في مرحلة التدريب على الاسترخاء حيث أنها تساعد

الأولاد على التحرر من حالات التوتر العضلي. إن ثمة طرقاً متنوعة يمكن ان تستخدم في مواجهة القلق، يمكن ان يقرأ كتاباً جيداً أو يصغي إلى الموسيقى أو أن ينظر إلى أعمال فنية جميلة أو يقوم ببعض الناشط الإبداعي مثل الرسم أو الطبخ او أعمال الخزف. ويمكن أن يستحم بالماء الدافئ. إن المشكلات يجب ان تواجه كل واحدة على حدة وبعد أن تقوم بعمل ما هو مطلوب، تقوم بأخذ المشكلة التالية وتبدأ بالتفكير فيها والعمل على معالجتها.

4- الحديث الإيجابي مع الذات: الحديث الإيجابي مع الذات يمكن ان يستخدم مع الاسترخاء. على الولد ان يستخدم تعبيرات إيجابية في الحديث مع الذات. «إنني منزعج، لكن الأمور سوف تسير بشكل حسن، لا يوجد إنسان كامل، إلا أنني سوف أبذل جهدي».

إن الهدف هو مساعدة الأولاد على تعلم أن يقولوا لأنفسهم عبارات معينة فيها تعليمات بالهدوء والاسترخاء ليعودوا بعدها للتعامل مع المشكلة.

5- شجع التعبير عن الانفعالات: إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق التي لا يتحدث عنها الفرد. فالبعض يجد متنفساً في:

1- مناقشات أسرية.

2- أو في ألعاب تتضمن أسئلة مفتوحة.

3- أو في رواية القصص حيث يظهر الفرد أن من المقبول وصف مشاعر اليأس والغضب والحب والكراهية.

6- الطرق المتخصصة: عندما يكون القلق شديداً ومستمراً يصبح من الضروري البحث عن مساعدة متخصصة. ويمكن ان يستخدم كثير من الطرق المتخصصة بشكل جزئي من قبل الأهل، فمثلاً: تستخدم طريقة تقليل الحساسية التدريجي من قبل كثير من المعالجين، حيث يتم فيها أثناء الاسترخاء وصف صورة ذهنية تبعث على القلق بشكل متزايد. وتستخدم أيضاً طريقة التغذية الحيوية المرتدة،

حيث يشاهد الأولاد أو يسمعون بعض مظاهر وظائفهم الجسمية فيستمعون لأصوات أو يشاهدون موجات إلكترونية على شاشة تمثل نبض القلب، وتوتر العضلات، وتعرق راحة اليد، ودرجة حرارة الجسم وغير ذلك. كما يستخدم أسلوب التنويم لخفض القلق وكان أسلوباً فعالاً.

4 ـ 7 ـ 8 حالة دانية

دانية عمرها خمس سنوات طورت فجأة حالة من القلق الشديد والاضطراب دون سبب ظاهر. وكانت تخشى أن يتركها والداها أو أن يموتا، وأن يهاجم بيتها اللصوص ويتخلى عنها جميع أصدقائها. كانت تبكي بسهولة وتبدو متوترة بشكل عام. وقد تم اقتراح طريقتين استخدما من قبل الأهل: الأولى تقوم على تشجيع الفتاة على التعبير الحر عن مشاعرها من خلال اللعب أو الحديث، وكانت هذه الطريقة فعالة حيث كانت الفتاة تجعل الدمى تعبر عن جميع المصائب المتخيلة، وبعد جلسات لعب متعددة أصبحت حدة القلق أقل سواء أثناء اللعب أو في الأوقات الأخرى. والطريقة الثانية تقوم على استخدام الأهل لأي إستراتيجية مضادة لحالات ارتفاع القلق، فعندما تشعر الفتاة بتهيج القلق يلعب معها الوالدان ويرويان لها قصصاً مبهجة. وتبعاً لخطة محددة أخذ الوالدان ينتقلان للعب بشكل أكثر مع دانية عندما لا تكون قلقة وذلك لوقف تعزيز القلق. إن مزيجاً من زيادة التعبير الحر والإسراع في تشويش حالة القلق كان ناجحاً حيث أن سلوك دانية عاد إلى الوضع الطبيعي خلال أسبوعين.

8-8 الخوف:

الخوف هو انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطر أو توقع حدوثه، ويشعر الأولاد بالرعب او الخوف من عدد كبير من الأشياء أو

المواقف، وهو إذا كان مسيطراً شديداً يؤدي إلى حالة من الهلع، بينما تسمى حالة الكراهية والامتناع عن مواجهة المواقف الرهبة. وعندما يستمر الخوف غير المنطقي يصبح خوفاً مرضياً. والمخاوف الشائعة تندرج في ثلاث مجموعات هي:

1- الجراح أو الإصابات الجسمية والسموم والعمليات الجراحية والحرب والاختطاف.

2- الحوادث الطبيعية- العواصف وحوادث الشغب والظلام والموت (وهذه المخاوف تقل بشكل ملحوظ مع تقدم العمر).

3- التوتر النفسي – الامتحانات والأخطاء والمناسبات الاجتماعية والمدرسة والنقد.

ويبدي بعض الأولاد بشكل عام وبعضهم الآخر خوفاً محدداً من شيء أو شيئين، ولا تظهر معظم الدراسات وجود فروق في الخوف بين الأولاد والبنات. إن حوالي نصف الأولاد على الأقل تظهر لديهم مخاوف مشتركة من العواصف والظلام والغرباء ومن الخوف من الكائنات الخرافية والخوف من الأخطار الجسمية ومن الامتحانات.

وللخوف جانب إيجابي فهو يساعد في الحفاظ على البقاء بتنبيهنا إلى مصدر الخطر وإعدادنا لحماية أنفسنا هذا ويعمل هرمون الأدرينالين على إعداد الجسم للقيام بالعمل المناسب من حيث المهاجمة او الهرب.

كما إن الأحلام في أغلب الأوقات، تعكس المخاوف، وبوسع الأهل أن يفهموا ماذا يخيف أطفالهم، أما المخاوف الشديدة فهي لا تذهب بشكل طبيعي ولا يفيد فيها الإهمال أو العقاب. والمخاوف المحددة يمكن ان تؤدي إلى شعور عام بالاضطراب أو عدم الأمن، أو توقع الشر، أو القلق العام.

8-8-1 الأسباب:

1- الصدمات: تحدث الصدمات عندما يؤدي التوتر النفسي أو الجراح الجسمية إلى خوف لا ينتهي في لحظته، حيث يشعر الأولاد بالعجز وبأنهم غير مهيئين للتعامل مع الحوادث.

فخبرة صادمة في حالة: صغار الأولاد مع كلب ماشية يمكن أن تؤدي إلى خوف من جميع الكلاب وجميع الحيوانات وجميع الأشياء ذات الفراء. ومن الخبرات ذات الاحتمال لأن تكون صادمة: الإدخال إلى المستشفى، والعمليات الجراحية، والحريق، والمياه، والرعد، والاصطدامات، والسقوط.

ومن الصدمات الخفية الوابل المستمر من الأخبار السيئة والمصائب التي تنقلها وسائل الاتصال مما قد يجعل الأولاد يكوّنون فكرة عن العالم بأنه مكان شرير ومخيف. فالأولاد الذين يشاهدون التلفزيون ممن تقع أعمارهم بين 7-11 سنة هم اكثر خوفاً من الأولاد من هذه الفئة العمرية الذين لا يشاهدون هذه البرامج.

2- إسقاط الغضب: إن الشعور بالغضب والحدة نتيجة سوء المعاملة والرغبة في إيذاء الكبار هي من الاستجابات العادية في الطفولة، إلا أن هذه الرغبة محرمة أو تمثل شعوراً غير مقبول، ولذا يتم إسقاطها على الكبار. إن لدى الأولاد جميع أشكال الأفكار الغريبة او الجنسية أو العدوانية وكذلك التخيلات التي يمكن أن تخيفهم بشكل مباشر أو تؤدي إلى إسقاطات. فالخوف من العقاب يتم إسقاطه على الأشخاص الذين يستثيرون الغضب وإسقاط الغضب أمر طبيعي.

3- التأثير على الآخرين: يمكن للمخاوف أن تستخدم كوسائل للتأثير على الآخرين واستغلالهم، ولجذب الانتباه، وهكذا يؤدي الخوف إلى حالة من الرضا والارتياح على نحو يزيد من حالة الشعور بالخوف، والمشكلة هي أن يصبح مريحاً ومؤلماً في آن واحد. ويزداد الوضع تعقيداً عندما يكون هو الطريقة الوحيدة او

الطريقة الرئيسية لدى الأولاد للتأثير على والديهم.

وكنتيجة لهذه المواقف يصبح الخوف طريقة للتأثير على الآخرين، ففقد السبب الرئيسي للخوف فاعليته، إلا أن الخوف نفسه يبقى ويصبح عادة.

4- الحساسية في الاستجابة ذات المنشأ الولادي: غالباً ما يصف الأهل نمطاً من الفعالية الزائدة يظهر منذ الولادة أو خلال السنة الأولى أو الثانية من العمر. والاستنتاج الواضح هو ان الأجهزة العصبية المركزية لهؤلاء الأولاد هي منذ الولادة أكثر حساسية من غيرها، لذلك يستجيبون لمثيرات أضعف، ويحتاجون إلى وقت أطول ليستعيدوا توازنهم.

5- الضعف النفسي أو الجسمي: عندما يكون الأولاد متعبين أو مرضى يكونون في الغالب أكثر استعداداً لتطوير المخاوف، إذ يشعر بالحزن والعزلة والعجز وضعف القدرة على التعامل مع المشاعر والأفكار المثيرة للخوف.

6- الاستجابة للجو العائلي:

أ- النقد والتوبيخ: قد يؤدي النقد الزائد إلى تطوير شعور بالخوف لدى الأولاد، فيظهر عليهم الجبن والخنوع. وقد يصبحون أولاداً خجلين خوافين.

ب- الضبط والمتطلبات الزائدة: إن جو البيت الذي يتسم بالضبط الزائد يمكن أن ينتج أولاداً خوافين بشكل عام أو أولاداً يخافون من السلطة بشكل خاص. إن توقعات الأهل المبالغ بها هي سبب قوي لخوف الأولاد من الفشل.

ج- الصراعات الأسرية: تؤدي الصراعات المستمرة بين الأبوين أو بين الأخوة أو بين الأهل والأبناء إلى جو متوتر في البيت، وتؤدي المجادلات المستمرة الحادة إلى شعور بعدم الأمن.

د- تقليد الخوف: إن ملاحظة الخوف لدى الكبار أو الأخوة أو الرفاق هو عامل مهم في تطوير المخاوف، إذ ان الأولاد يتعلمون الخوف عن طريق التقليد.

ولذا فإن من المتوقع أن يعاني أحد أطفال الأبوين الخوافين من حالة خوف شديد بينما لا يعاني أشقاؤه من أية مخاوف.

8-8-2 الوقاية:

1- هيّئْ الولد للتعامل مع التوتر: ينبغي أن تكون مرحلة الطفولة فترة تهيئة مستمرة للتعامل مع مختلف أنواع المشكلات وخاصة التوتر، وأن تتضمن الكثير من التوضيح والتطمين والتحذير المسبق من المشكلات المحتملة. إن موضوعات النضج الجنسي يجب أن تناقش بصراحة وبشكل مسبق.

ويمكن كذلك استخدام كتب الأولاد التي تصف تعامل الاولاد الإيجابي مع حوادث مثل العمليات الجراحية أو موت أحد الأقارب أو موت حيوان يحبه الولد أو طلاق الأبوين .. ومع بعض المساعدة المتخصصة يمكن إعداد الولد لمواجهة العمليات الجراحية وتعطي للولد أساليب محددة تمكنه من مواجهة العملية.

فالقاعدة العامة هي تنمية أساليب جريئة وفعالة لدى الولد في تعامله مع البيئة، وينبغي الحرص على تجنب الحماية الزائدة وتشجيع التعامل الفعال مع موضوع الخوف.

إن النصح والتوضيح الهادئ يمكن أن يساعد الولد في حالة الطوارئ الفعلية، كما أنه يعطي للولد شعوراً بأنه مستعد وكفوء.

2- كن متعاطفاً وداعماً: عندما يدرك الأولاد أن آباءهم متفهمون ومساعدون، يشعرون بأنهم أكثر قدرة على التعامل مع المواقف المخيفة. ويساعد الحب والاحترام في نمو الشعور بالأمن لدى الولد بعكس التهديد أو النقد المستمر. ويظهر التعاطف في فهم أفكار الولد ومشاعره ومشاركته فيها، وبتوصيل اتجاهات تتضمن الاحترام وعدم إصدار الأحكام نحو مخاوف الولد، إن افضل

طريقة مباشرة لتوضيح التعاطف هي تنمية حرية التفكير وتقبلها وتقبل الشعور في جميع أشكاله.

وعندما يعبر الأولاد عن مشاعر الخوف أو الاضطراب فإن على الأهل أن يكونوا متقبلين وأن يمدوا لأولادهم يد العون. وأية فكرة أو حادثة تخيف الأولاد يجب ان تناقش معهم في أقرب وقت ممكن، وينبغي أن تصحح المناقشة ميل الولد للمبالغة أو لتشويه فهمه لسبب الخوف أو معناه. إن فهم الولد ونمو مقدرته على التعامل مع الخوف يجب ان يمتدحا.

فمخاوف الأولاد ليست تسلية بالنسبة لهم لأنهم، وإن لم يظهر عليهم الخوف، يحسون بعدم الامن عندما يستمعون إلى تهديدات مخيفة، ويصدق هذا بشكل خاص على الأولاد تحت السادسة من عمرهم الذين ما زال تمييزهم بين الحقيقة والخيال ضعيفاً. عليك أن تساعد ولدك ليميز بين الهموم الواقعية والمخاوف غير الواقعية. وينبغي أن يتم التعبير عن الخوف وليس تجاهله أو السخرية منه، فالأولاد يحتاجون إلى تطمين حول مخاوفهم من موضوع كالموت مثلاً إلا أنهم لا يحتاجون إلى شروح تفصيلية.

3- **التعرض المبكر والتدريجي للمواقف المخيفة:** يحتاج الولد إلى أن يخبر بشكل تدريجي بالأفكار أو الحوادث الجديدة المخيفة او التي يحتمل أن تكون كذلك، فعملية التوقف عن إضاءة الغرفة في الليل أمر إيجابي. ولكن يجب أن يتم ذلك عن طريق خفض الضوء بشكل تدريجي ليلة بعد ليلة أو إغلاق الباب على نحو متزايد في كل ليلة حتى يشعر الولد بالارتياح للنوم في الظلمة. وينبغي اصطحاب الولد في زيارات لعيادات الأطباء وأطباء الأسنان قبل أن يحتاج إلى فحص أو معالجة لكي يشاهد ماذا يحصل في هذه العيادات، على أن يزوّد بأية معلومات يجدها مثيرة.

فالمواجهة التدريجية التي لم تتم عندما يكون الولد مرتاحاً تؤدي إلى إشراك

الولد بشكل بطيء بحيث يتعامل مع المخاوف البسيطة ثم ينتقل لمواجهة مواقف أكثر خطورة.

4- عبّر عن مشاعرك وشارك الآخرين بها: عندما يعيش الأولاد في جو فيه مشاركة بالمشاعر فإنهم يتعلمون ان الهموم والمخاوف هي أمور مقبولة، ولا نعني المبالغة في ذلك كأن يشاطر الولد الراشدين مشاعرهم وأفكارهم وإنما نعني التحدث عن الهموم أو المخاوف الواقعية التي توجد لدينا جميعاً. فالأولاد يرون الراشدين يعبرون بشجاعة عن مخاوفهم مما يقلل من غموض المخاوف ومن إحساس الأولاد بالذنب حيالها. أما إذا انكر الأهل الخطر او الخوف فقد يؤدي ذلك بشكل خاص إلى شعور بالخوف لدى الأولاد. فالأولاد يرون ويلمسون ما يشير إلى خوف الكبار الذين يتظاهرون بعدم الخوف ثم يتخيلون أن هناك ما هو مخيف ومرعب إلى درجة أن الكبار لا يستطيعون مواجهته، فيكوّنون مخاوف محددة من ذلك الموقف أو حالة من الخوف العام.

5- كن نموذجاً للهدوء والتفاؤل والاستجابة بشكل مناسب: إن مخاوف الأهل واضطرابهما يخيف الأولاد على نحو مباشر. وإذا أظهرت الخوف بوجود الأولاد فإن عليك أن تتخذ إجراء فورياً للتقليل منه، وقد تحتاج إلى مناقشة خوفك مع قريب أو صديق أو مرشد ديني أو أحد المتخصصين في الصحة النفسية، لأن أولادك يتأثرون بطريقتك في السلوك إلى درجة كبيرة، فإذا أظهرت اهتماماً في العواصف الرعدية أو الرياح القوية فإن طفلك يتعلم أن يكون مهتماً بها لا خائفاً منها، وإذا اضطررت للذهاب إلى طبيب الأسنان ثم عدت لتتحدث عن شعورك بالابتهاج لأن أسنانك الآن أصبحت في وضع جيد، فإن أولادك سوف يطورون غالباً اتجاهاً مشابهاً.

3-8-8 العلاج:

1- تقليل الحساسية والإشراط المضاد: الهدف هو مساعدة الأولاد الخائفين وذوي الحساسية الزائدة ليصبحوا أقل حساسية أو غير مستجيبين للموضوعات التي تستثير حساسيتهم، والقاعدة العامة هي أن الأولاد تقل حساسيتهم من الخوف عندما يتم إقران موضوع الخوف أو الفكرة المثيرة له بأي شيء سار (إشراط مضاد)، فمن المفيد جداً جعل الأولاد يلعبون إحدى ألعابهم المفضلة او ينهمكون بأي نشاط ممتع أثناء الخوف. والخوف يمكن أن يتحول إلى نشاط ممتع، فوجود العائلة معاً يساعد في تقليل الحساسية حيث أن الأولاد يشعرون بالأمن بشكل أكبر عندما يكونون في جماعات، ويمكن أن يستعان بمراهق من المجاورين ليمارس مع الولد بعض النشاطات التي يخاف الولد منها مثل السباحة أو الرياضة، فالأولاد يعجبون عادة بالمراهقين وبذلك يصبح النشاط مصدر متعة للولد، إن المواجهة المتكررة لموضوع الخوف تؤدي إلى تقليل الحساسية، بينما تجنب المواقف المخيفة إلى إطالة حالة الخوف أو زيادة شدته.

2- ملاحظة النماذج: تعتبر هذه الطريقة طريقة طبيعية لتقليل الحساسية، فالولد يتعلم من خلال الملاحظة كيف يتعامل مع الأفراد غير الخائفين مع المواقف. والولد الذي يلاحظ ذلك يبدأ بشكل تدريجي بالتعامل دون خوف مع مواقف تزداد درجة الإخافة فيها شيئاً فشيئاً. ويفضل أن تكون النماذج من الأشخاص العاديين حتى لا يرى الأولاد النموذج وكأنه شخص يتمتع بصفات خاصة تجعله قادراً على أن يكون شجاعاً. إن الملاحظة تقنع بعض الأولاد بأن ما يخافونه هو في الواقع لا خطورة فيه: هذا ويمكن تقليل حساسية بعض الأولاد بسرعة بطريقة بسيطة تسمى الهدف النقيض حيث تطلب من الولد ان يمثل دور الخائف على نحو أكثر من الواقع، فتقول له: «أرني درجة الخوف التي يمكن ان تظهر لدى ولد يقف على حافة هاوية مرتفعة» وعندئذ يقوم الولد بتمثيل حالة كأنها الموت

من الخوف من الأماكن المرتفعة. وتكون النتيجة في بعض الحالات، أن الأولاد يبدؤون بالإحساس بأن مخاوفهم سخيفة وغير ضرورية.

3- **التمرين:** يمكن تدريب الأولاد على الشعور بالارتياح أثناء إعادة بعض الحوادث التي تثير الخوف بشكل بسيط. واللعب لدى صغار الأولاد هوأسلوب طبيعي للتمرن. فألعاب الدمى والتمثيل تمكنهم من التعبير عن أشكال متعددة من المشاعر والمخاوف، وذلك بتحويله إلى سلوك مثل ضرب الدمى أو الصراخ على وحوش وهميَة.

4- **التخيل الإيجابي:** من الاستخدامات الخاصة للمخيلة في تقليل المخاوف الاستخدام والتدريب المقصود لتخيل مشاهد سارة، ويجد صغار الأولاد في ذلك أسلوباً ناجحاً. ويستخدم التخيل كطريقة لكي يدرك الولد على نحو متزايد كشخص قادر على تحمل الخوف حتى يصل أخيراً إلى التحرر النسبي منه. وينبغي إبلاغ الأولاد الكبار كيف يمكن استخدام المخيلة للتغلب على المخاوف، فعندما يكون الولد مرتاحاً، يمكن أن يقوم الأب والولد معاً برواية قصص فكاهية ساخرة حول الموضوعات المخيفة التي تقترب تدريجياً من حوادث الحياة الحقيقية. وإذا شعر الولد بالقلق ينبغي أن تكون حساساً لذلك وأن تتراجع لتمويه الجزء المخيف من القصة بالفكاهة أو بتغيير الموضوع.

5- **مكافأة الشجاعة:** عليك أن تكون حساساً لاستعداد الأولاد للتغيير والنمو ليصبحوا أكثر شجاعة. ومن المفيد جداً امتداح الولد لكل خطوة، وتقديم المكافآت المادية له. ويمكن تحديد سبب المخاوف وزمانها ومكانها تحديداً دقيقاً، ومكافأة الولد إذا استطاع أن يتحمل مقداراً صغيراً جداً من تلك المواقف، فكثير من الأولاد يستمتعون باكتساب المكافآت عن طريق إظهار مدى شجاعتهم.

6- **التحدث مع الذات:** يشكل تعلم التحدث مع الذات بطريقة مختلفة مضاداً قوياً للخوف يؤدي إلى إحلال الشعور المستقل بالكفاءة محل الشعور بالخوف

والعجز. ومن الأمثلة على التحدث مع الذات «أستطيع أن أواجه ذلك، أنني أصبح اكثر شجاعة، أزمة وتمر، كل شيء سيكون على ما يرام، أنا بخير إنها مجرد مخيلتي، الوحوش لا توجد إلا في أفلام السينما، لا شيء سوف يحدث، الرعد لا يمكن أن يؤذيني، أستطيع ان استمتع بمشاهدة العاصفة»، ومن الضروري أن تري الأولاد كيف يوقفون أفكارهم المخيفة بكلمة «توقف» فالشعور بـ«أن الأمر ليس بيدي» يجب أن يستبدل به عمل إيجابي.

7- **الاسترخاء:** يعتبر الاسترخاء العضلي مفيداً جداً للأولاد والمراهقين المتوترين جسمياً. فإرخاء العضلات يعارض ظهور الشعور بالخوف، وكما هو الأمر في حالة التحدث مع الذات الموصوفة سابقاً فإن الاسترخاء يعطي الأولاد تركيزاً إيجابياً. ويمكن أيضاً أن يتم مزج الاسترخاء بتقليل الحساسية الموصوف سابقاً، من المفيد جداً أن يتم وصف مشاهد تزداد في إخافتها شيئاً فشيئاً عندما يكون الولد في حالة استرخاء، وتتناقص شدة الخوف شيئاً فشيئاً بتكرار مواجهة الولد للمواقف المخيفة دون قلق سواء أكانت هذه المواجهة بالمخيلة او بالمواقف الواقعية وبهذا يتم إلغاء إشراط الخوف.

8- **التأمل:** لقد استخدمت طرق متعددة من التأمل من قبل أفراد في اعمار مختلفة من أجل الوصول إلى مشاعر اهدأ ومخاوف أقل، والطريقة الأبسط والأكثر استخداماً مع الأولاد هي التنفس بتناغم والعد ببطء. فقد استعمل التتنفس بتناغم للتقليل من خوف الأولاد من الامتحانات المدرسية. ولا يؤدي ذلك إلى مجرد خفض القلق بل يزيد أيضاً من حدة الانتباه والقدرة على مقاومة التشتت. ومن المفيد أن يتم تعليم الولد التأمل بعد ان يتمكن من الاسترخاء العضلي الموصوف سابقاً، ويمكن الاهتداء بالتقرير الذاتي للولد حول ما يعطيه شعوراً أفضل.

4-8-8 حالة ناديا

ناديا عمرها خمس سنوات كانت تخاف خوفاً شديداً من الظلمة والأصوات المرتفعة والافتراق عن الأهل، ولم يتركها والداها مع أي شخص منذ أن ظهرت مخاوفها الشديدة في عمر أربع سنوات.

وقد تم تطوير إستراتيجيات لخفض مخاوفها ابتداء من المخاوف الأقل شدة وحتى المخاوف الأشد، واستخدم أسلوب تقليل الحساسية لمعالجة الخوف من الأصوات المرتفعة حيث أعطيت لناديا مواد تحدث أصواتاً لكي تقوم بنفسها بإحداث أصوات تتزايد تدريجياً. وتم تصميم الطرق المختلفة بحيث تؤدي إلى زيادة اعتماد الفتاة على نفسها وتقليل التصاقها الشديد بأهلها. وبعد أن تمكنت من إحداث الأصوات المرتفعة، ثم تعريضها لأصوات متزايدة الارتفاع مع امتداحها ومكافأتها لتصرفها كشخص كبير. وقد أعد والدها شريطاً عليه أصوات اعتادت أن تخاف منها وكانت تستمع للشريط وهي تتحكم بشدة الصوت. أما الخوف من الظلام فقد استخدم في معالجته التخيل الإيجابي والتمرين. فقد كانت تتخيل نفسها في غرفة خافتة الإضاءة مع الشخصية التلفزيونية المحببة لديها. وطلب من الأهل أن يقلدوا صوت هذه الشخصية ليخبروها بأنها كانت شجاعة وأن البقاء في الظلام هو أمر مقبول. وتخيلت نفسها في غرفة مظلمة معاً، وتألف التدريب من قيامها بالمشي في غرف خافتة الإضاءة وجلوسها في غرفة مظلمة لفترات تتزايد في طولها، وكل تقدم تحرزه ناديا، كانت تكافأ بامتداحها.

وأخيراً فقد تم تحقيق افتراقها عن الأهل بسهولة. إذ أن الفتاة كانت مبتهجة وفخورة بمقدرتها على التغلب على مخاوفها من الأصوات المرتفعة والظلام. وقد عملت إحدى الفتيات المراهقات كجليسة لها وتركها والداها لفترات من 5 دقائق، ثم 15 دقيقة، ثم 30 دقيقة وأخيراً 60 دقيقة لأربع ليال متعاقبة. وثبتا غيابهما على فترة إلى 60 دقيقة عندما طالبت الفتاة بأن يبقيا لفترة

أطول. وفي نهاية الأسبوع تركا ناديا مع الجليسة لمدة أربع ساعات وعندما عادا كانت ابنتهما نائمة في غرفتهما المظلمة. ولم تذكر الجليسة وجود أية مشكلات، وقالت بأن ناديا استمتعت باللعب ثم ذهبت إلى فراشها فخورة بنفسها.

8-9 الاكتئاب وإيذاء الذات:

الاكتئاب هو شعور بالحزن والغم مصحوب غالباً بانخفاض في الفاعلية. والاكتئاب يمكن ان يكون سبباً لكثير من المشكلات السلوكية لدى الأولاد مثل التبول في الفراش ونوبات الغضب والهرب من المدرسة والشعور بالإرهاق والفشل المدرسي والانحراف والنشاط الزائد والمشكلات الجسمية النفسية. فالإنحراف كثيراً ما يظهر كوسيلة لتغطية الشعور بالوحدة واليأس.

وغالباً ما يشعر الأولاد بالقنوط والعجز بسبب اعتمادهم على الكبار، والأولاد المكتئبون نادراً ما يظهرون الفرح أو السرور وغالباً ما يتحدثون بصوت رتيب خافت وتعوزهم روح الفكاهة ونادراً ما يضحكون، وقد تظهر لديهم أنماط من التأرجح المزاجي واضطرابات في النوم، وقد يكونون سريعي البكاء متهيجين بائسين متشبثين بالدعم الخارجي، وبعضهم يبدو لا مبالياً ومنعزلاً بينما يبدو البعض الآخر في حالة قلق زائد. وبدلاً من الشكوى من الحزن قد يظهر الأولاد شكاوى جسمية مثل الصداع وآلام المعدة، وقد لا يشعرون بالرغبة في عمل أي شيء. وقد يشعرون بالنبذ وبأنهم غير محبوبين ولا يكون من السهل تنظيمهم، وغالباً ما يفضلون النشاطات الذاتية القائمة على العزلة على التفاعل مع الآخرين.

أما سلوك إيذاء الذات فهو يسير جنباً إلى جنب مع الاكتئاب. إذ أن بعض الأولاد عدوانيون نحو ذواتهم، فهم يهددون بإيذاء أنفسهم أو يقومون بذلك فعلاً ومن السلوكيات التي تعتبر عدواناً نحو الذات الامتناع عن أخذ دواء ضروري كالأنسولين، وكذلك أعمال المخاطرة المبالغ بها، كأن يقفز مثل هؤلاء

الأفراد من مكان مرتفع أو يعبرون الطريق وسط سير كثيف أو يقودون السيارة بسرعة عالية. ويتضمن سلوك إيذاء الذات الخدش أو الجرح أو الصفع أو اللكم للذات. ويعمد البعض إلى الانتحار وهو سلوك متطرف من إيذاء النفس.

8-9-1 الأسباب:

1- الشعور بالذنب: إن الأولاد يشعرون بأنهم فاسدون أو سيئون يرغبون في أن يعاقبوا فهم يعتقدون بأنهم يستحقون العقاب بسبب أفكارهم وتصرفاتهم السيئة. وقد ينتج الشعور بالذنب، أثناء الطفولة أو أثناء الحياة ككل عن الحرمان المبكر فكثير من الأولاد لا يتلقون الرعاية الأساسية التي تمكنهم من الشعور بأنهم مرغوبون وآمنون نفسياً وقد طوروا شعوراً بعدم الجدارة، ولذا ظهر لديهم نمط السلوك القائم على معاقبة الذات لأنها سيئة وغير محبوبة. كما أنهم يشعرون بأنهم لا يستحقون أن يكونوا سعداء وبالتالي تصبح الكآبة هي طريقتهم الطبيعية في الحياة.

2- الغضب المتجه للداخل: إن الأولاد الذين يشعرون بالذنب قد يصبحون غاضبين ومكتئبين وقد يؤذون أنفسهم على نحو ما. وفي حالة الإحباط يوجه بعض الأولاد غضبهم، الذي كان في الأصل متجهاً للآخرين، نحو ذاتهم، فيصبحون ميالين إلى التقليل من قيمة ذاتهم وينتهون بإيذاء أنفسهم بطريقة ما. والمزج بين إيذاء الذات والاكتئاب هو مزج غير نادر الحدوث.

3- الشعور بالعجز: يأتي الاكتئاب عادة بعد تكون قناعة لدى الفرد بأنه لا يستطيع التكيف مع مشكلات الحياة اليومية. والشعور المستمر بالعجز واليأس قد يؤدي إلى أفكار انتحارية كطريقة للهرب من موقف لا أمل فيه. فهم يشعرون بأنهم لا يستطيعون ضبط المواقف أو الحصول على إرضاء الحاجات او التخلص من المعاناة، وهذا النمط ينتج في الغالب عن البيئة التي لا يمكن التنبؤ بها أو ضبطها.

كأن يكون الأهل متذبذبين جداً في التعامل بحيث لا يستطيع الأولاد التنبؤ بنوع الاستجابة التي ستصدر عنهما لسلوكهم في أي وقت من الأوقات، أو أن تؤدي الحماية الزائدة إلى شعور الولد بالعجز نسبياً.

وكثيراً ما يقوم الراشدون بحسن نية، بجعل العمل اسهل من اللازم ودونما تحد كاف للأولاد، ويشعر الأولاد نتيجة لذلك بالعجز وعدم الانتاجية وعدم الكفاءة. فيعزز الشعور بالعجز بتكرار الفشل أو بإدراك الولد للنجاح على أنه نجاح سهل أو غير مشروع.

4- الاستجابة للخسارة الفادحة: يكون الأولاد مهددين إذا كانت مشاعر اعتبار الذات لديهم تعتمد كلياً على مصدر خارجي واحد، فإذا لم يعد هذا المصدر متوافراً، أصبح الاكتئاب نتيجة محتلمة، هذا ويكون الأولاد تحت عمر 6 سنوات أكثر عرضة للتهديد نتيجة الانفصال عن الأهل، وغالباً ما يؤدي الطلاق إلى شعورهم بأنهم منبوذون أو متخلى عنهم من قبل الأب الذي يترك الأسرة. وكذلك، يشعر بعض صغار الأولاد بأنهم مهجورون من قبل الأصدقاء أو الأقارب المغادرين. وبعض الأولاد، أيضاً يستجيبون بانفعال قوي لفقدان حيوان أليف أو ممتلكات مادية. وقد يعاني الأولاد من فقدان حب الأبوين نتيجة للخلافات الزوجية المستمرة بينهما، وقد يؤدي الشعور العام بالفقدان إلى سلوك تدمير الذات. وباختصار يمكن أن تؤدي أية صعوبة اجتماعية مستمرة الى نقص في اعتبار الذات وفي الثقة بالذات. وهذا صحيح بشكل خاص عندما يكون سير الأولاد في المدرسة جيداً ثم يلحظون وجود نقص في الكفاءة الأكاديمية.

5- الحصـول عـلى الانتبـاه والحـب والتعاطـف أو الانتقـام: كثـيراً مـا يـؤذي الأولاد أنفسـهم أو يعـبرون عـن شـعورهم بالحـزن كطريقـة للحصـول عـلى محبـة الآخريـن وتعاطفهـم. ويكـون هـذا صحيحـاً بشـكل خـاص عندمـا لا يمكـن للولـد الحصـول عـلى الانتبـاه بطـرق أخـرى بـل ويصبـح الحصـول عـلى الانتبـاه أمـرا معقـداً لأن الولـد

يمكن أن يسعى للحب والانتقام في آن واحد. فالأولاد يصبحون شديدي الغضب لأنهم غير محبوبين وذوي اهمية بالنسبة لوالديهم والآخرين. وهكذا، فهم يعملون على تلقين من لا يحبهم درساً، فالكبار سوف يشعرون بالانزعاج عندما يرون الولد في مشكلة أو انه قد ناله الأذى او ميتاً والانتحار سوف يجعل الآخرين يشعرون بالأسف على الولد الضحية، وبذا يكون الولد قد توصل إلى الانتقام بسبب ما لحق به من ألم أو نبذ عن طريق هذا الفعل القهري.

6- الاستجابة للتوتر: قد يقوم الأولاد الكبار بشد شعرهم أو بخدش أنفسهم عند شعورهم بالتوتر أو الإرهاق، وهذا السلوك الذي يبدو ظاهرة وكأنه إيذاء للذات قد يكون في الواقع سلوكاً إيجابياً للفرد الذي يشعر بالارتياح عندما يقوم بهذا السلوك. فهؤلاء الأولاد يحاولون استخدام طريقة للتخلص من الشعور بالتوتر الشديد والمستمر. وينتج الاكتئاب، غالباً، عندما لا يتمكن الأولاد من السيطرة على التوتر بطريقة مناسبة. أما الأفكار الانتحارية فتحدث نتيجة للبحث عن طريقة لإنهاء حالة من التوتر المستمر الذي لا يمكن اجتنابه.

7- الوضع الأسري: إن أكثر من نصف آباء الأولاد المكتئبين هم مكتئبون أيضاً. ومن الصعب عند النظر إلى صفة كهذه الحكم حول كم منها يعتبر موروثاً وكم منها يعتبر مكتسباً مع العيش مع أشخاص يغلب عليهم الاكتئاب، فثمة بيانات تشير إلى أن الاستعداد للاكتئاب هو سمة موروثة، وهذا الاستعداد يتحول إلى وجود واقعي من خلال العيش مع أب أو أم هو نموذج لأسلوب الحياة الاكتئابي، وحتى دون وجود أي تهيؤ وراثي فإن النماذج الأبوية الاكتئابية سوف تؤدي بالتأكيد إلى أن يقلد الأولاد مظاهر مختلفة من الاكتئاب، حيث يتعلم الأولاد أن يكونوا متشائمين حزانى، قلقين وألا يكون من السهل إثارة مشاعر الفرح أو السرور لديهم.

وقد تؤدي الصراعات الأسرية المتكررة أو الشديدة إلى مشاعر اكتئاب

لدى الأولاد وخاصة الأكثر حساسية منهم، كما أن صغار الأولاد بشكل خاص أكثر تهدداً بالخلافات لأنهم لا يدركون أن الكبار يحتاجون في كثير من الأحيان إلى تكرار الحديث في المشاكل.

8-9-2 الوقاية:

1- الاتصال المفتوح والتعبير عن الانفعالات: يزيد شعور الولد بالدفء والتقبل من خلال الاحترام والإصغاء، إذ ان من الضروري ان يشعر الأولاد بأن الكبار يهتمون بهم بجدية، وأن من الممكن أن يلجأوا لهم للحصول على الدعم والتوجيه. ومن المهم أن يسمح الكبار للصغار بأن يعبروا بانفتاح عما يشعرون به فعلاً وخاصة الغضب. وفي مثل هذا الجو، لا تكون هناك حاجة للتعبير عن الغضب بطرق أخرى كالانتقام عن طريق القيام بتصرفات ضارة بالذات. إن جميع المشاعر يمكن أن يتم تقبلها ومناقشتها، ولا يوجد أي بديل لأن يكون الأولاد قادرين على مناقشة مشاعر الغضب والغيرة واليأس والمشاعر الجنسية وغيرها مع الأهل او مع أحد الكبار.

والاتصال يتم تعريفه بأنه أي سلوك، لفظي او غير لفظي، يحمل رسالة يتم إدراكها من قبل شخص آخر، وهناك قواعد مختلفة تساعد على الاتصال تم اختيار بعضها وتبنيها هنا، وهي:

أ- إن الفعل أكثر أهمية من القول.

ب- كن واضحاً ومحدداً وإيجابياً في اتصالاتك.

ج- يعتمد معنى الاتصال على خبرات كل شخص وإدراكاته.

د- كن صادقاً وعادلاً ولبقاً ومراعياً للآخرين.

هـ- لا تعط محاضرات أو تتذمر أو تعطِ أعذاراً.

إن الاتصال الحساس والبناء يساعد على إيجاد وضع أسري يتّسم بالاهتمام

والتفاؤل.

2- ساعد الولد لكي يشعر بالكفاءة والفاعلية: إن الأفراد الذين يشعرون بالعجز لا ينزلقون إلى هاوية اليأس والاكتئاب، ولذلك لابد من تنمية الشعور بالكفاءة والاستقلال، لأن حل المشكلات الفعال واكتساب الإحساس بالرضى عن الذات يساعد في الوقاية من الشعور بالعجز. لذا عليك ان تشجع الأولاد على المحاولة وأخذ المبادرة بدلاً من أن يستخدموا أسلوباً سلبياً في المواقف المختلفة، وعليك ايضاً أن تقوي دائماً قدراتهم على حل المشكلات، وأن تناقش علاقات السبب والنتيجة بوضوح. إن الأساليب المقترحة سابقاً تستهدف تكوين مناعة لدى الأولاد ضد الوقوع بسهولة في حالة الاكتئاب والعجز وعندما لا تسير الأمور بطريقة صحيحة، وبالإضافة لذلك، عليك ان تحاول جعل بيئة الولد قابلة للضبط والتنبؤ نسبياً. ويعني ذلك أن الأولاد يجب أن يشعروا بأن لهم دوراً في التأثير على ما يحدث في البيت. ويجب علينا في الوقت نفسه أن نصغي لمقترحاتهم ونتبعها إن أمكن. وأن نتجنب عدم الثبات في أسلوبنا في تنشئة الأولاد.

3- اعمل على تطوير مصادر متعددة لاعتبار الذات: من الضروري تطوير مهارات وميول الولد على نحو واسع، فمفهوم الذات الجيد والقوي تتم تقويته بالكفاءة في مجالات متعددة وليس بالتخصص في مجال واحد. كما يعطي ذلك الولد أساساً جيداً ليقرر فيما بعد المهارة التي ينبغي ان يطورها بشكل أكمل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأولاد يحصلون على معلومات مرتدة إيجابية من الآخرين في كل مجال من مجالات الميل والكفاءة. ولذا يصبح الأولاد أقل هشاشة وأقل تهديداً كنتيجة لفقدان مهارة واحدة (أو شخص واحد).

4- كن نموذجاً للتفاؤل والمرونة: يمكن للأولاد أن يتعلموا عن طريق تقليد الأهل ملاحظة الحظ الطيب في حياتهم وليس فقط الحظ المتعثر، فيجب أن تكون واعياً لتأثيرك المباشر في تطوير التشاؤم والتفاؤل لدى الولد عن طريق المثل الذي

تقدمه بسلوكك، لأن الأهل الذين يركزون على المشكلات والمآسي في الحياة يتصرف أولادهم بالطريقة نفسها. وأفضل مؤشر هو أن تكون واعياً لكمية الوقت الذي تقضيه في التحدث عن الموضوعات الإيجابية مقابل الموضوعات السلبية. فالأولاد يتأثرون على نحو مفيد بالاستماع إلى التعبيرات الإيجابية وبمشاهدة الأسلوب المرن والمتكيف في حل المشكلات، وفي مثل هذا الجو يصبح إيذاء الذات نفسياً أو جسمياً أمراً مستبعداً جداً.

5- **كن منتبهاً للإشارات التحذيرية:** كن واعياً لأية إشارات تظهر وجود مشاعر مستمرة من العجز والاكتئاب، وتعامل مع شكاوى الأولاد بجدية واحترام، وكن منتبهاً لتعليقاتهم ولسلوكهم غير اللفظي، لأن التقليل من أهمية شكاوى الأولاد قد يؤدي إلى الاكتئاب أو إلى تصرفات إيذاء الذات كطريقة للحصول على الانتباه أو الاحترام.

8-9-3 العلاج:

1- **ناقش الحزن وإيذاء الذات بشكل منفتح:** يتجنب كثير من الكبار مواجهة الأولاد بالحقائق خوفاً من أن تشتد المشاعر السلبية لديهم أو أن يسلكوا سلوك إيذاء الذات، وفي الواقع، فإن التعامل مع الأولاد بشكل جدي والإصغاء لهم بتعاطف لهما تأثير مفيد. إن التعبير عن جميع أشكال المشاعر ومناقشتها هو أمر مشروع، فالحزن يجب ألا يخفى أو أن تتم تغطيته بسرعة، ومشاعر الحزن ينبغي الإعلان عنها ومناقشتها بتعاطف مهما كانت الأسباب المؤدية لها، فساعد الأولاد ليعبروا عن جميع مشاعرهم بما في ذلك الشعور بالذنب، مع العلم بأن من المفيد توضيح ما الذي حدث فعلاً وما الذي تصور الولد أنه حدث، إذ يجب أن ننقل للولد فكرة أننا جميعاً نعاني. شجع التعبير عن جميع المشاعر، فالبكاء والضحك والحزن والغضب وتذكر التفاصيل، كل ذلك يعتبر مناسباً، والانفصال عن

الأشخاص المقربين بسبب السفر أو الوفاة يجب أن يكون موضوعاً للمناقشة. هذا ويقول الأفراد «وداعاً» بطرقتهم الخاصة التي يجب أن تشجع ويتم تقبلها.

2- **اضمن إدراك الولد لتحقيق أهدافه:** يجب أن يتمكن الاكتئابيون من الشعور بأنهم يستطيعون في الوقت الحاضر وضع أهداف وإنجازها. لان هذا الإدراك يعمل بشكل مباشر كمضاد للشعور اليائس بأن ما يفعلونه لا أهمية له، ويؤدي إلى شعور إيجابي بالإنجاز ويشكل محوراً للاهتمام ومتنفساً للطاقة.

3- **قم بتخطيط نشاطات ممتعة وتنفيذها:** لا تسمح للأولاد بأن يتبلدوا وأن يستكينوا لمشاعر الحزن والعجز، وإنما كن فعّالاً في التخطيط لنشاطات ممتعة حتى لو قال الأولاد بأنهم يرغبون في أن يتركوا لوحدهم. إذ أن من الضروري تجنب انعزال الولد، والعمل على إشراكه مع الآخرين. والاتجاه التفاؤلي بأن الأولاد سوف يخرجون من حالة الحزن يجب أن يتم التعبير عنه بشكل مباشر، ومن الأمور المفيدة أيضاً في هذا المجال التخطيط لنشاطات المستقبل مع أخذ ميول الأولاد بالاعتبار. لأن التخطيط يظهر بوضوح ما نتوقعه من أن الأولاد سوف يشاركون عندما يحين وقت النشاط.

4- **الحديث الإيجابي مع الذات:** ينبغي إبلاغ الأولاد بطريقة مباشرة بأن مشاعرهم سوف تتحسن إذا تعلموا كيف يقولون لأنفسهم جملاً إيجابية. وإذا كنت حساساً لمشاعرهم فإن بوسعك أن تقترح التعبيرات الذاتية الأكثر مناسبة لهم. لتعمل كمضاد لمشاعر الذنب والتشاؤم، فالتفكير بإيجابية يؤدي إلى العمل بإيجابية.

5- **اعمل على وقف سلوك إيذاء الذات:**

1- **استخدام التصحيح الزائد:** يعتبر التصحيح الزائد شكلاً مبسطاً للعقاب أثبت فاعليته في كثير من مشكلات الأولاد، فالسلوك غير المناسب يؤدي إلى إلزام الولد بأداء شكل آخر من السلوك لتصحيح ذلك السلوك الخاطئ أو لتصحيحه بشكل

زائد. والسلوك المصحح يجب أن يكون مرتبطاً، بشكل ما، بالسلوك الخاطئ وأن يتبعه فوراً، وأن يتم القيام به على نحو نشط لفترة طويلة نسبياً. ومن الطرق الشائعة الطريقة المسماة التصحيح الزائد التعويضي التي تستخدم على نحو متزايد في المحاكم كطريقة فعالة ومثمرة في معاقبة المجرمين. وتتلخص هذه الطريقة في أن يقوم الفرد بالاعتذار ثم يعمل على تصحيح الأمور بطريقة ما، ومن أشكال هذه الطريقة أيضاً الممارسة للتصحيح الزائد حيث تتم ممارسة سلوك يعتبر من الناحية المادية غير متفق مع السلوك غير المناسب.

2- **استخدام المكافأة والعزل:** يمكن عزل الولد بعد كل حالة من إيذاء الذات، ويمكن ان يكون العزل على شكل وضع الولد في غرفة غير ممتعة لمدة عشر دقائق. ولزيادة الفاعلية فإن عليك ان تقدم مكافأة إيجابية للسلوك المناسب في أوقات أخرى، وهذا يعني أنه إذا توقف الأولاد الذين يؤذون انفسهم عن إيذاء الذات لمدة ساعة فإنك تمتدحهم أو تكافئهم بطريقة ما.

3- **الأدوية:** تستخدم هذه الطريقة في المواقف التي لا تجدي فيها الطرق المذكورة سابقاً، أو عندما يصعب استخدام هذه الطرق لسبب ما مثل عدم توافر الوقت أو عدم وجود الكبار لفترة كافية، وقد استخدمت العقاقير المضادة للاكتئاب بنجاح من قبل اختصاصيي الأولاد وأطباء الأولاد النفسيين. والأولاد الذين يتناولون الأدوية قد يصبحون أكثر قابلية للتحدث بانفتاح ووضع الاهداف وإنجازها والاستمتاع بالنشاط. وعندما يبدأ الأولاد بالمشاركة فيجب أن يتم التقليل من الأدوية تدريجياً وإنهاء استخدامها لأن الاستخدام الطويل المدى لمضادات الاكتئاب لا يعتبر مناسباً.

8-9-4 حالة هناء

هناء فتاة في الرابعة عشرة من عمرها بدأت بشكل تدريجي تصبح لا مبالية، وبدأت تهمل عملها المدرسي، وتبكي بكثرة، وتعرضت لعدة حوادث آذت فيها نفسها. وقد ذكر والدها بأنها لم تبد اهتماماً في تعرضها للأذى وبأنها صرحت بأن ضعفها في المدرسة لا يهمها. وأظهرت المناقشة مع الأهل وجود علاقة من الجفاء بينهما وبين الفتاة. وقد تحول وضع الفتاة باتجاه إيجابي كنتيجة لنوعين من العمل: الأول كان محاولة تدريجية قام بها الوالدان لمناقشة مشاعر هناء بشكل منفتح. وقد طلب منهما أن يجدا نصف ساعة بعد العشاء للتحدث معاً بعد أن كانت عاداتهما أن يذهبا بعد العشاء كل لشأنه. وقد كانت المحاولات الأولى مضجرة بشكل غير محتمل بالنسبة للجميع. ومع ذلك فقد بدءا يناقشان مشاعرها بالتعاسة والحدة واليأس. وعندما بدأت بالتعبير عن نفسها بدأ والداها أيضاً بالتحدث عن مشاعرهما. والنوع الثاني من العمل المخطط جاء طبيعياً بعد فتح الاتصال وكان التخطيط للقيام بنشاطات ممتعة، ففي الماضي اعتاد أفراد الأسرة أن يذهبوا لمشاهدة الأفلام أو زيارة الأقارب، ولم يكن هناك كثير من الاتصال بين هناء والأهل خلال هذه الفاعليات. ثم بدأت الأسرة بممارسة نشاطات تفاعل مثل ركوب القوارب والنزهات حيث كان بوسعهم الاستمتاع بوقتهم والتفاعل معاً.

8-10 الخجل:

إن بعض الأطفال هم أقل انطلاقاً وأقل ميلاً للتحدث من غيرهم. وبعضهم الآخر يستمتع بالنشاطات الفردية. إن الأولاد الأكثر جرأة يعبرون عن أفكارهم وحقوقهم دون أن ينكروا حقوق الآخرين ويتصرفون على النحو الذي يحقق لهم الفائدة. أما الأولاد الخجلون فهم حساسون من أنفسهم، ضعيفو

الاتصال ولا يقدمون أنفسهم بشكل جيد. إنهم يشعرون بعدم الارتياح الداخلي، ويعانون غالباً من أعراض القلق، وغير مستقرين، ويرغبون في الابتعاد عن المواقف الاجتماعية. كما أنهم غالباً ما يشعرون بالاختلاف والنقص معتقدين بأن الآخرين يفكرون بهم على نحو سيّىء وبأن الاتصال الاجتماعي سوف ينتهي بخبرة سلبية جداً. وهذا الخوف من التقييم السلبي غالباً ما يكون مصحوباً بسلوك اجتماعي غير مناسب يتضمن الارتباك وعدم البراعة ومحدودية اللغة. وكثير من الأولاد الخجولين لا يشاركون في المدرسة أو المجتمع المحلي لكنهم يتصرفون على نحو مختلف في البيت، إلا أن الوضع يصبح أكثر صعوبة عندما يكون هؤلاء خجولين في البيت أيضاً.

إن الأولاد الخجولين غالباً ما تعوزهم المهارات الاجتماعية، فهم لا يبدون اهتماماً بالآخرين، ولا يتصلون بهم إرسالاً أو استقبالاً، ولا يظهرون تعاطفاً أو اعتباراً للغير مما يحول دون أن يرى الآخرون الصفات الجيدة لديهم. إنهم يجدون صعوبة في الاجتماع مع أشخاص جدد أو في الاستماع بالخبرات الجديدة. ولذا فإنهم لا يحصلون إلا على القليل من الثناء الاجتماعي. ولا يسعى إليهم من قبل المعلمين أو الرفاق. وتعتبر الجماعات أو الحفلات غير المنظمة مواقف صعبة بشكل خاص بالنسبة لهؤلاء الأولاد الخجولين.

8-10-1 الأسباب:

1- مشاعر عدم الأمن: إن الأولاد غير الآمنين لا يشعرون بالطمأنينة عند التعاطي مع الغير، إذ تعوزهم الثقة بالذات والاعتماد عليها.

أ- إن الأولاد الذيـن يحميهـم أهلهـم حمايـة زائـدة يكونـون في الغالـب اعتماديـين وغـير فاعلـين ويصبحـون هادئـين وسـلبيين وخجولـين، وهـذا الاتجـاه في التنشـئة يـؤدي إلى الجـبن وطفوليـة التـصرف، إذ أن

الأولاد لا يكونون قد تعلموا أن يثقوا بأنفسهم في التعامل الفعال مع البيئة والآخرين. فيبتعدون خجلاً عن الآخرين لانهم لا يحبون التعامل مع الأشياء إلا إذا سارت على هواهم.

ب- عدم الميل: يظهر بعض الأهل بشكل واضح نقصاً في الاهتمام أو العناية باطفالهم، وقد يكون ذلك بسبب عدم وجود اهتمام بالأولاد بشكل عام أو بسبب القناعة بأن عدم الاهتمام يساعد على تنمية استقلالية الولد، ويؤدي ذلك إلى شخصية خائفة خجولة، وهؤلاء الأولاد يشعرون بأنهم غير جديرين باهتمام الآخرين، ولا يمتلكون الثقة الداخلية الضرورية للمغامرة اجتماعياً.

ج- النقد: إن الأهل الذين يكثرون من توجيه النقد لأولادهم، غالباً ما يطورون لديهم حالة من الجبن، يعتقدون بأن النقد هو أسلوب جيد وضروري يتعلم الأولاد عن طريقه كيف يسلكون، إلا أن نتيجة النقد الزائد غالباً ما تكوّن طفلاً خائفاً وخجولاً.

د- السخرية: إن الأولاد الذين يتعرضون للسخرية قد يصبحون خجولين، ويتجنبون الاتصال الاجتماعي تجنباً للسخرية، ومن الأمور ذات الأثر المدمر بشكل خاص أن يسخر من الولد عندما يقوم بمحاولات فجة لإقامة علاقة مع الآخرين.

و- التهديد: قد يقوم الاهل بتهديد الأولاد بالعقاب دون تنفيذ ذلك، وقد يكثر الأهل من التهديد ويوقعون العقاب مرات قليلة. وقد يستجيب الأولاد للتهديد المستمر بالخوف والجبن، فهم ينسحبون محاولين تجنب احتمال تنفيذ هذه التهديدات، ويتخذون موقفاً دفاعياً في علاقاتهم مع الآخرين.

ز- ولد المعلم المدلل: إن ولد المعلم المدلل يصبح موضعاً لسخرية الآخرين وغالباً ما يصبح أكثر اعتماداً على الراشدين وأكثر خجلاً من رفاقهم.

2- تسمية الذات كخجول: يظهر نمط تسمية الذات عندما يتقبل الاولاد أنفسهم كخجولين. وذلك عندما يدركون المواقف من خلال شعورهم بالخوف ونقدهم للذات. فهم يتصرفون كما لو أن عليهم ان يثبتوا بأنهم فعلاً خجولون وغير مؤكدين لذاتهم. تصبح قناعتهم: «إنني مجرد شخص خجول، هذه هي شخصيتي». «إنني لا أستطيع التحدث مع أحد، إنني أعرف بانهم سوف يكرهونني، من الأفضل ألا أقول لأنني سوف أبدو كأحمق».

3- المزاج أو الإعاقة الجسمية: هناك أدلة تدعم فكرة وجود خجل وراثي، فبعض الأولاد يميلون إلى الحركة والانطلاق وبعضهم الآخر أميل للهدوء والانفراد. وقد يستمر هذا النمط مع الأولاد طوال حياتهم فيما بعد، وغالباً ما تؤدي الإعاقة الجسمية إلى الخجل، فالإعاقة الظاهرة التي تجعل بعض الأولاد مختلفين عن غيرهم قد تؤدي بهم لان يصبحوا حساسين جداً، فهم يتجنبون الآخرين حتى لا يحدقوا بهم أو يتحدثوا عنهم. أما الإعاقات الخفية كعدم القدرة على التعلم تورث مشكلات التعبير اللغوي فقد تؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي.

4- نموذج الأهل: إن الأهل الخجولين الهادئين غالباً ما ينتجان أولاداً خجولين، إذ يؤدي ذلك إلى مزيج قوي من وراثة تحمل استعداداً للخجل والعيش مع نماذج من الراشدين الخجولين. وقد يقيم هؤلاء الأهل علاقات جيدة مع الآخرين ولكنهم يزرعون الخوف من الغير لدى أولادهم الذي يستمعون لأهلهم وهم يسخرون من الآخرين على نحو متكرر، إذ يتم التحدث عن الناس كما لو أن من الضروري تجنبهم وعدم الثقة بهم.

8-10-3 الوقاية:

1- شجع النشاطات الاجتماعية وكافئها: اعمل على أن يحصل الولد من عمر مبكر على أكثر ما يمكن من الخبرات السعيدة والمبهجة في علاقاته مع رفاق من عمره. فقد تكون الزيارات لرفاقه أو الرحلات الخاصة التي يشارك فيها ولد أو أكثر من الخبرات الممتعة. وأن أي محاولة يقوم بها الأولاد الخجولون لكي يكونوا اجتماعيين يجب أن تكافأ بالابتسامة أو بالكلمة الطيبة. إن من المفيد مساعدة الاولاد على فهم الحوادث الاجتماعية، كتوضيح كيف يشعر الآخرون وكيف يفكرون ويسلكون كي يفهم السلوك على نحو أفضل ولا يساء تفسيره. وينبغي أن تبين للأولاد كيف يتصرفون بطريقة اجتماعية مناسبة لأعمارهم من خلال اقتراحات وتوجيهات ودية.

2- شجع الثقة بالذات والتصرف الطبيعي: ينبغي أن يشجع الأولاد ويمتدحوا لاعتمادهم على الذات ولتصرفهم على نحو طبيعي. فليس من الضروري ان تتظاهر بأنك مختلف أو كامل ما دام بوسعك أن تكون ذاتك وأن تعبر عن آرائك بصراحة وينبغي تعليم الأولاد كيف يتعاملون مع مواجهة الصراعات والتوترات والتعامل معها وليس الهرب منه.

3- شجع تطوير المهارات والتمكن منها: ينبغي مساعدة صغار الأولاد بالكفاءة والمقدرة والأهمية، إذ ان اعتبار الذات ينمو لدى الولد من خلال قدرته على التحكم الفعال بالبيئة: وينبغي أن يعطى الأولاد مهمات فيها تحد بسيط يتكرر شعورهم بالنجاح وتشجيعهم على المحاولة وعلى أن يكونوا فعالين في الوصول إلى ما يرغبونه. وإذا لم يكن لدى الأولاد تناسق جيد فقد يكون بتزويدهم بتدريب مبكر على شكل فردي أو جماعي.

4- زوّد الولد بجو من التقبل والدفء: إن الحب والانتباه لا يفسد صغار الأولاد، وكل زيادة في الحنو والتقبل تعتبر أفضل، فينبغي أن يسمح للأولاد بأن يقولوا

«لا» في المواقف التي لا يستطيعون ممارسة الاختيار فيها، لأن هذا يشعرهم بأن استقلالهم موضع احترام وبأنهم متقبلون حتى لو لم يتفقوا معك. فأنت توصل للأولاد تقبلك الأساسي لهم كأناس حتى لو كنت لا تحب بعض سلوكاتهم، والولد ينبغي أن يشعر بأنه منتم إلى الأسرة وأن بإمكانه أن يلجأ إليها للحصول على الدعم كلما كان ذلك ضرورياً.

8-10-3 العلاج:

1- علّم وكافئ المهارات الاجتماعية: إن أية محاولة لإقامة علاقة مع الآخرين يجب أن تمتدح وتكافأ بطريقة ما. ويمكن للأولاد اكتساب نقاط لانخراطهم في أي سلوك اجتماعي. ويمكن ان تستبدل النقاط بمكافآت أو امتيازات. فمن الضروري في معظم الأحيان مكافأة الخطوات الصغيرة ويستجيب بعض الأولاد بشكل جيد للامتداح والمكافأة المعطاة لنقصان الخجل وزيادة الاتصال الاجتماعي، إلا أن كثيرين منهم يحتاجون إلى تعليم المهارات الاجتماعية. وإذا شعر الأولاد بأنك تقف إلى جانبهم، فإن بوسعك أن تكون فعالاً في تغيير سلوك الخجل لديهم. وعليك ان تكون متعاطفاً مع الصعوبات التي يواجهونها، وأن تقدم لهم اقتراحات محددة تتعلق بالطرق البديلة للتعامل مع الموقف، إن التدريب على المهارات الاجتماعية يمكن أن يتم حسب الخطوات التالية:

1- إعطاء التعليمات.

2- تقديم معلومات عن الأداء.

3- تكرار السلوك.

4- النمذجة.

وأكثر عناصر التعليم فاعلية هو التكرار الفعلي للاشكال المختلفة من السلوك. ويتم التكرار السلوكي عندما يقوم الأولاد بتكرار السلوك الاجتماعي

الأفضل الذي تعلموه عن طريق التعليمات والمعلومات عن الأداء والنمذجة. ويعتبر تمثيل الدور الطريقة الأساسية في ذلك، إذ أن الأولاد محبون للتمثيل بطبيعتهم وهم يستمتعون بتمثيل المشكلات.

ومن الطرق الفعالة أيضاً أن تجعل الأولاد الخجولين يمثلون دور الولد الأكثر شعبية. كما أن من المفيد استخدام أسلوب عكس الدور، حيث تقوم بتبادل الأدوار مع الأولاد، وتمثلون طرقاً بديلة للسلوك.

2- **قلّل الحساسية من الخجل:** يمكن للأولاد أن يتعلموا أن المواقف الاجتماعية ليست مخيفة بالضرورة، كما يمكن أن يرتاحوا لهذه المواقف ويصبحوا اجتماعيين أكثر في خطوات تدريجية، وقد تستخدم مخيلة الأولاد لهذا الغرض استخداماً بناء. حيث يتعلّمون إرخاء كل عضلاتهم ليشعروا بالاسترخاء التام، والاسترخاء هو مضاد مباشر للقلق، وعندما يكون الأولاد مسترخين في غرفهم يمكنهم أن يتخيلوا أنفسهم وهم يقومون بسلوك اجتماعي كانوا يعتبرونه في السابق مخيفاً. ومن الضروري أن يقوموا بعد ذلك بتجربة هذه السلوكات واقعياً على نحو تدريجي. ينبغي أن يتم تعريض الاولاد الخجولين بشكل تدريجي إلى أشكال أعنف من اللعب، فيمكن استخدام تدريبات متنوعة مثل أن ينظر الولد إلى المرآة ويصف ذاته أو أن يتدرب على مهارات المحادثة عن طريق التحدث في موضوع معين عندما يكون وحده. ويمكن مساعدة بعض الأولاد باستخدام أسلوب «الهدف النقيض»، حيث يطلب منهم أن يظهروا لكل شخص كم هم خجولون فعلاً، وعليهم ألا يتحدثوا مع أي شخص مهما كان الأمر، وبعد فترة تكون النتيجة أن يصبح الولد مسترخياً وراغباً في التحدث مع الآخرين.

3- **تشـجيع الجـرأة:** ينبغـي تشـجيع الأولاد عـلى أن يطلبـوا مـا يريـدون بصراحـة، يجـب أن يتعلمـوا التغلـب عـلى الجـبن او الخـوف مـن التعبـير عـن أنفسـهم لأن مـن الأهميـة بمـكان أن يقـول الإنسـان «لا» عندمـا لا يكـون راغبـاً في عمـل شيء مـا. إن

تأكيد الذات يجب أن يناقش باعتباره حقاً أساسياً إذ أن من غير الضروري أن يصبح الإنسان عاجزاً بسبب سلوك الآخرين، وفي الواقع يمكن أن يرى الأولاد كيف يكونون أكثر جرأة من خلال مساعدتهم للآخرين، وكبداية جيدة يمكن الطلب للأولاد أن يساعدوا ولداً أصغر أو أقل كفاءة في التعلم أو في القيام بأعمال بيتية او في الألعاب.

4- **إشراك الولد في مجموعات اللعب الموجه أو التدريب على المهارات:** عندما ينخرط الأولاد الخجولون في نشاطات جماعية فإن بعض الحديث والتفاعل يحدث بشكل طبيعي، ووجود قائد حساس للمجموعة أمر ضروري وضروري أيضاً أن يكون الوالدان جريئين بما فيه الكفاية للتحدث مع قائد المجموعة عن ولدهما ولتقديم المقترحات.

5- **علّم التحدث الإيجابي مع الذات:** إن واحداً من أكثر العناصر تدميراً في الخجل هو قناعة الفرد بأنه ذو شخصية خجولة، فالحوادث ترى وتفسر من خلال الإدراك القائم على الخجل، على نحو يجعلها تدعم باستمرار مفهوم الذات بأن الولد شخص خجول لا يستطيع إقامة علاقات مع الآخرين. ويمكنك أن تعلم الاولاد بأن السلوك الخجول هو ما يفعله الناس وليس من هم، فهذه الفكرة تعارض المعتقد غير المنطقي والحديث السالب مع الذات الذي يؤدي إلى استمرار الخجل. يجب ان يعرض التحدث مع الذات بطريقة طبيعية أي أنك يجب أن تحلل مشكلة ولدك وأن تعطي مقترحات محددة حول الأحاديث السلبية مع الذات التي ينبغي تجنبها والعبارات الإيجابية التي ينبغي استخدامها، لأن من الضروري أن يتوقفوا عن قول عبارات مثل «أنا شخص غير جيد، إن الجميع أكثر ذكاء مني». لقد أخذ المعالجون النفسيون في الآونة الأخيرة يستخدمون بشكل متزايد أساليب مثل: «إعادة البناء المعرفي أو العلاج العقلي الانفعالي»، وهي أشكال منظمة من الحديث الإيجابي مع الذات. والفكرة الأساسية هي تغيير الطريقة التي

يفكر الأفراد بها حول انفسهم. ويمكن للآباء أن يوحدوا المعتقدات غير المنطقية لدى الولد بشكل مباشر مثل المعتقدات المتعلقة بأن يكون كاملاً، أو أن يحصل على تقبل كلي من الآخرين، أو بأنه غير قادر على تحمل أي نقد وعدوان. وبالتدريب على التفكير الإيجابي وتجريب سلوكات جديدة هناك احتمال بزيادة الاتجاه الإيجابي وحدوث تحسن تدريجي في طريقة التعامل مع الآخرين.

8-10-4 حالة وليد

وليد في التاسعة من عمره كان خجولاً على الدوام، وغالباً ما كان يشعر بالوحدة إلا أنه يخشى من اللعب مع الأطفال ولا يستجيب لاهتمام الراشدين. وقد حاول أهله إثارة اهتمامه في النشاطات الجماعية ولكن دون جدوى. تطور لديه نمط تجنب الآخرين مع محاولات خرقاء يقوم أحياناً لإقامة علاقات معهم. وقد تم عقد اجتماعين مع أهله أديا إلى تغيير المهارات الاجتماعية لإبنهما وفي تمثيل الأدوار المتعلقة بذلك. ولم يكن لدى الأهل تقدير كاف لأهمية نقص المعرفة في المهارات الاجتماعية لدى وليد ولقدرتهما على تعليمه بشكل مباشر ومحدد طرقاً أفضل في الاتصال. وبما أن وليد كان يشعر بالوحدة والحاجة إلى الأصدقاء، فقد أبدى تعطشاً للتعلم عندما أبدى الأهل اهتماماً واضحاً به. إنهما لا يلومانه أو ينتقدانه ولكنهما يقفان إلى جانبه لمساعدته كي يتعلم كيف يكون أكثر اجتماعية. أن يقوم الأهل بعرض لكيفية إجراء محادثة. والقيام بالإصغاء الفعال، والمشاركة في وجهات النظر. وقد استمتع الوالدان بالتدريب الإيجابي الذي قدماه لوليد في تكرار طرق الاتصال الأفضل مع الآخرين. وكذلك فقد استخدمت طريقة أخرى وهي شكل بسيط من التحدث مع الذات. ولقد أبلغ الوالدان الابن بأن عليه أن يوقف الأفكار السلبية وبينا له كيف يفكر بطريقة إيجابية. فقد كان من عاداته أن يقف جانباً في ساحة المدرسة ويفكر: «لا أحد سوف يلعب معي، إنني

لا أستطيع أن أفعل شيئاً صحيحاً». وقد تدرب على أن يقول لنفسه: «سوف أغامر وأنضم للمجموعة، أستطيع أن أحتمل قليلاً من الإغاظة». وسرّ الأهل ووليد بسبب زيادة فترة الوقت التي يقضيها مع الأولاد الآخرين.

8-11 العدوان:

يعتبر العدوان استجابة طبيعية لدى صغار الأولاد، فهو بمعناه البسيط، يظهر عندما يحتاج الفرد إلى حماية أمنه وسعادته أو فرديته. ويمكن تعريف العدوان بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالغير. وقد يكون الأذى نفسياً (على شكل الإهانة او خفض القيمة) أو جسمياً.

الولد العدواني على نحو شديد ومستمر يميل لأن يكون قهرياً، ومتهيجاً، وغير ناضج وضعيف التعبير عن مشاعره.

والولد العدواني متمركز حول الذات ويجد صعوبة في تقبل النقد أو الإحباط، والأولاد الأقل ذكاء وجد أنهم أكثر ميلاً للعدوان.

إن معظم الأولاد في عمر 3 سنوات إلى 7 سنوات يحرزون تقدماً في اتجاه زيادة ضبط العدوان، فبينما يحاول ولد السنتين حل الخلاف بضرب الآخر بشيء فإن ولد الأربع سنوات أميل للمجادلة مع الآخر، لبعض الوقت على الأقل. وفي عمر 8-9 سنوات يصبح الولد منضبطاً بشكل جيد، ومع أن المشاجرات تحدث في هذا العمر إلا أنها تكون مختصرة. اما إذا استمر الولد الكبير في خوض المشاجرات والقيام بأفعال عدوانية شديدة فإن على الأهل ان يأخذوا ذلك على محمل الجد وأن يستخدموا أساليب عمل سريعة وفعالة لكبح هذه العدوانية.

لقد وجد انتشار العدوانية (اللفظية أو الجسمية) متساوياً تقريباً فيما بين الأولاد والبنات. وقد وجدت إحدى الدراسات أن حوالى 10 % من الأولاد في عمر 10 سنوات لديهم عدوانية زائدة بشكل ملحوظ.

8-11-1 الأسباب:

إن الأولاد يتعلمون الكثير من العادات العدوانية عن طريق ملاحظة نماذج من سلوك الاهل والرفاق وغيرهم. كما يبدو ان العدوان يزيد احتمال تعلمه عندما يكافأ الأولاد لقيامهم بتصرفات عدوانية وذلك عندما يحصلون على ما يريدون أو يجذبون انتباه الراشدين. كما أن إحباطات الحياة اليومية تستثير الدافع إلى العدوان لدى الإنسان. إن مشاجرات أولاد ما قبل المدرسة تنشأ بسبب صراع على الممتلكات، وهي مشاجرات يقل عددها مع تقدم العمر ولكنه يبقى السبب الأول للمشاجرات في جميع الأعمار. ومن العوامل الأخرى اتجاهات المجتمع نحو العدوان. مثل: إساءة معاملة الزوجة والأولاد تظهر عدم قدرة الأفراد على ضبط العدوان في ذواتهم ولدى أبنائهم.

إن الأولاد الذين يأتون من بيوت يكون الأب غائباً عنها لفترة طويلة يظهرون تمرداً على التأثير الإنثوي للأمهات اللواتي يحملن أعباء إضافية، بأن يصبحوا شديدي العدوان، وأكثر هؤلاء الأولاد يتصرفون كما لو أنهم يعتقدون بأن التصرفات العدوانية تجاه الآخرين هي دليل الرجولة.

8-11-2 الوقاية:

1- تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الاولاد: إن مزيجاً من التسيب في النظام والاتجاهات العدوانية لدى الأهل يمكن أن ينتج أولاداً عدوانيين جداً وضعيفي الانضباط. والأب المتسيب أو المتسامح أكثر من اللازم هو ذاك الذي يستسلم للولد ويستجيب لمتطلباته ويدلّـله ويعطيه قدراً كبيراً من الحرية إما بسبب انصياعه للولد أو إهماله. والأب ذو الاتجاهات العدوانية يتقبل غالباً استخدام العقاب البدني الشديد، وعندما يمارس الأب العدواني سلطته فهو يقوم بذلك بطريقة غير مناسبة وغير متوقعة، واستمرار هذا المزيج من ضعف العطف الأبوي

والعقاب البدني القاسي لفترة طويلة من الزمن، يؤدي إلى العدوانية والتمرد وعدم المسؤولية لدى الولد.

2- اعمل على الإقلال من التعرض للعنف المتلفز: فقد أظهرت نتائج الدراسات قوة التلفاز كأداة لتعلم العدوان، إن عادات مشاهدة التلفاز لدى الأولاد في عمر 8 أو 9 سنوات قد أثرت على سلوك العدوان لديهم خلال تلك الفترة وحتى مرحلة المراهقة المتأخرة على الأقل. فكلما كانت البرامج التي يفضلها الاولاد في الصف الثالث الابتدائي أكثر عنفاً كلما زاد السلوك العدواني لديهم في تلك المرحلة وفي مرحلة ما بعد 10 سنوات.

3- اعمل على تنمية الشعور بالسعادة: إن الأشخاص السعداء يميلون لأن يكونوا لطيفين نحو أنفسهم ونحو الآخرين بطرق متعددة.

4- اعمل على أن تكون النزاعات الزوجية في حدها الأدنى: إن الولد العادي يتعلم الكثير من سلوكه الاجتماعي عن طريق ملاحظة أبويه وتقليدهما. ولهذا يجب على الأهل التأكد من أن الأولاد لا يتعرضون إلى درجات عالية من الجدال والصراع والعدوان بينهما.

5- أعط الولد مجالاً للنشاط الجسمي وغيره من البدائل: إذ أن من الضروري ان يعطى الأولاد فرصاً كثيرة للتدريب الجسمي والحركة مثل اللعب الخارجي النشط والتمرين بحيث يتم تصريف التوتر والطاقة.

6- غيّر البيئة: عن طريق إعادة ترتيب بيئة البيت لأن ذلك يقلل من احتمال حدوث السلوك العدواني. فكلما كان لدى الأولاد حيز مكاني أوسع للعب كلما قل احتمال العدوان بينهم. ولذا فإن اللعب الخارجي الذي يعطي فرصاً كثيرة للحركة من موقع لآخر هو أمر يوصى به بقوة. كما أن للموسيقى تأثيراً مهدئاً على النزعات العدوانية، وترتيب الظروف للولد لكي يلعب مع أولاد أكبر سناً يمكن

أن يساعد كذلك في تخفيض المشاجرات.

7- **اعمل على زيادة إشراف الراشدين:** إذ يبدو أن صغار الأولاد يحتاجون إلى أن يشارك الراشدون على نحو أكبر في نشاطاتهم بحيث يحول الراشدون دون حدوث الاستجابات العدوانية أو يقللون منها، لأن إظهار الاهتمام بما يفعله الأولاد أو مشاركتهم فيه يمكن أن يقلل من المشكلات.

وكذلك فإن على الراشد أن ينتبه إلى ضرورة اقترابه المادي من الولد لكي يحول دون ظهور العدوان وقد يكون من الضروري أيضاً تقصير الفترة الزمنية التي يسمح فيها للولد باللعب مع غيره والإقلال من عدد الأولاد الذين يسمح له باللعب معهم دون رقابة.

8-11-3 العلاج:

هناك العديد من الأساليب الفعالة لضبط عدوان الأولاد:

1- **تعزيز السلوك المرغوب:** كثيراً ما نفترض أن سلوك الأولاد الطيب هو أمر مفروغ منه، وبالتالي لا نقوم بتعزيزه مع أن الخطوة الأولى في معالجة السلوك العدواني هي «الإمساك بالولد وهو يقوم بسلوك جيد»، ومن ثم تقديم الكثير من المعززات الإيجابية للتصرفات غير العدوانية مثل اللعب التعاوني مع صديق. وفي كل مرة يقوم فيها الولد باللعب مع أحد أقرانه دون شجار أو صراخ لفترة زمنية قصيرة (لا تزيد عن دقيقة واحدة بالنسبة لبعض الأولاد)، يجب ان يمتدح من قبل الأهل.

2- **التجاهـل المتعمـد:** يجـب أن يصاحـب تعزيـز السـلوك المرغـوب اجتماعيـاً تجاهـل التصرفـات العدوانيـة، فـلا تعـط أي اهتـمام عـلى الإطـلاق لتصرفـات الولـد العدوانيـة إلا إذا ترتـب عليهـا تهديـد جـدي لسـلامة الآخريـن الجسـمية. ولا تجـادل

الولد أو توبخه أو تعاقبه بسبب سلوك الإغاظة أو التشاجر، لأنك بتجاهلك للتشاجر سوف تكون متأكداً من أنك لا تعزز هذا السلوك دون قصد منك عن طريق انتباهك له. إن الراشدين يمكن أن يخفضوا استجابات العدوان اللفظية والجسمية لدى الأولاد تخفيضاً واضحاً عن طريق التجاهل المنظم للتصرفات العدوانية وإيلاء الاهتمام للتفاعلات التعاونية بين الأولاد وامتداحها.

3- **تعليم المهارات الاجتماعية:** غالباً ما يدخل الأولاد في الشجار عندما تعوزهم المهارات الاجتماعية اللازمة لكي يدخلوا في محادثة. ومن المهارات الاجتماعية التي قد تحتاج إلى تقوية لدى بعض الأولاد مهارة تأكيد الذات. إن استجابات تأكيد الذات تستثير غضباً أقل وتؤدي إلى إطاعة أكثر من الاستجابات العدوانية. ومن طرق تعليم تأكيد الذات أن تخبر الولد أن من الضروري أن يعرّف الأولاد الآخرين بالحالات التي يزعجونه فيها، وأن من الممكن أن يخبرهم بذلك دون أن يؤذي مشاعرهم أو يستثير شجاراً معهم. ولعمل ذلك اطلب من الولد أن يعطي وصفاً موضوعياً للسلوك المزعج مع توضيح استجابته الشخصية تجاه السلوك.

4- **تطور مهارة الحكم الاجتماعي:** يتضمن الحكم الاجتماعي الجيد، التفكير قبل العمل، وتوقع نتائج الأعمال بالنسبة للفرد والآخرين. وكي تطور هذه المهارة، حاول أن تصف شجاراً شارك فيه الولد حدث في الماضي، وأن تشير إلى النتائج السلبية التي ترتبت عليه. علّم ولدك أنه مسؤول عن التفكير أولاً بالأسباب والبدائل والنواتج ومشاعر الآخرين في كل مرة يجد فيها أنه ميال للعدوان، وبعد أن يفكّر عليه أن يتخذ القرار المناسب. ومن مظاهر الحكم الاجتماعي الجيد احترام حقوق الآخرين في التصرف بممتلكاتهم وعلّم الأولاد، في مرحلة مبكرة أن يحترموا حقوق الآخرين في ملكياتهم.

5- **حديث الذات:** إذا كان طفلك قهرياً ويجد صعوبة في ضبط نزاعاته، يمكنك أن تعلمه أنواعاً من العبارات التي تكف العدوان، وهي عبارات يمكن للولد

أن يرددها لنفسه بهدوء عندما يشعر بميل لمهاجمة الآخرين. مثلاً «عد للعشرة» أو «تحدث، لا تضرب» أو «قف وفكر قبل أن تتصرف». اطلب من الولد أن يعيد هذه العبارات عدة مرات إلى أن تصبح العبارة إشارة آلية للعمل لديه. وإذا كان لدى ولدك تأخر في النمو اللغوي بشكل عام، حاول أن تطور لديه مهارات الاتصال اللغوية بأن تتحدث معه أكثر وشجعه على التحدث بإظهار اهتمام مخلص بما يريد أن يقوله، ولا تنسى أن الأولاد الذين تعوزهم المهارات اللفظية يلجؤون إلى قوتهم العضلية في التعامل مع الرفاق.

4-11-8 حالة سليم

سليم في الرابعة من عمره كثير الشجار مع أقرانه. كان يكثر من الصراخ عليهم ويصدر لهم باستمرار أوامر حول ما ينبغي أن يفعلوه وكيف يلعبون، ويفرض متطلباته بالكلمات والركل والصفع، وقد قام الأهل بتوجيه من المرشد، بتنفيذ البرنامج التالي لخفض العدوان.

1- في كل مرة يتصرف فيها سليم بعدوانية (بالعدوان الجسدي أو الصراخ أو التسلط) كان يؤخذ فوراً إلى غرفة العزل، وقد أجريت تعديلات على إحدى غرف النوم في البيت لتستخدم لهذه الغاية، فأخرجت منها الألعاب والمواد المثيرة للإهتمام.

2- وقبل أن يؤخذ الولد إلى غرفة العزل يقول له الأبوان: «لا يمكنك أن تبقى هنا إذا كنت تتشاجر». ولا يعطي الأهل أية تعليقات أخرى.

3- يوضع الولد في غرفة العزل ويغلق عليه الباب بحيث لا يستطيع المغادرة.

4- يبقى الولد في غرفة العزل لمدة دقيقتين. وإذا بكى أو أظهر نوبة غضب تحسب الدقيقتان اعتباراً من لحظة البكاء أو نوبات الغضب.

5- بعد انتهاء مدة العزل يعاد الولد إلى نشاطه المعتاد دون أي تعليق على الحادث.

6- عندما يرغب الوالدان بتفسير أسباب العزل للطفل يناقشانه في ذلك في وقت آخر من اليوم نفسه عندما لا يكون السلوك العدواني قد حدث.

7- يتجاهل الأبوان سلوك العدوان البسيط الذي لا يستحق الذهاب إلى غرفة العزل ويتطلب ذلك عدم التعليق على السلوك وعدم الانتباه له عن طريق النظر المفاجئ عند حدوث السلوك العدواني. كما يتجاهل الأبوان السلوك العدواني الذي علموا به مسبقاً).

8- يتم تعزيز سلوك اللعب التعاوني على نحو متكرر (بمعدل مرة كل خمس دقائق على الأقل) من قبل الأهل دون مقاطعة اللعب، ويكون التعزيز بامتداح الولد إعطاء تعليقات مثل «يبدو أنكم جميعاً تستمتعون بوقتكم».

9- بعد فترات اللعب المناسب تقدم مكافآت خاصة مثل الشراب البارد أو البسكويت أو الألعاب والنشاطات الجديدة.

10- لقد تم استخدام هذا البرنامج من المكافآت والجزاءات على مدار 24 ساعة في اليوم، وبعد ثلاثة أيام من استخدام هذا الأسلوب اختفى سلوك سليم العدواني تماماً. وقد علق أبواه وكثير من الجيران على ذلك قائلين بأنه أصبح يتصرف وكأنه «طفل آخر» والمناسبات النادرة التي كان يظهر فيها السلوك العدواني كانت في مجال الدفاع عن النفس.

8-12 العصيان:

إن جميع الأولاد يعصون في بعض الأوقات ويرفضون الاستجابة بشكل إيجابي للقوانين المنطقية التي يفرضها الأهل. ويصل سلوك العصيان ذروته في البداية خلال عمر السنتين ويتناقص بشكل طبيعي بعد ذلك، ثم تظهر السلبية مرة أخرى خلال سنوات المراهقة.

وينبغي ان ينظر إلى كمية معقولة من عدم الطاعة على أنه تعبير صحي عن الأنا المتطورة التي تسعى إلى الاستقلالية والتوجيه الذاتي. فلا تأخذ رفض الولد على أنه مؤشر يدل على أنك غير كفؤ، أو أن الولد يحاول متعمداً إغضابك أو إهانتك. وعلى كل حال فإن بعض الأولاد يعصون باستمرار ويقاومون أي طلب أو أمر بشكل أتوماتيكي، ويظهر العصيان غير السوي بشكل أكثر تكراراً وأكثر شدة، ويدوم لفترة أطول من الوقت من النوع السوي.

وهناك ثلاثة أشكال رئيسية للعصيان:

1- شكل المقاومة السلبية، حيث يتأخر الولد في امتثاله، ويتجهم، ويصبح حزيناً (هادئاً ومنسحباً)، أو يشكو ويتذمر من أن عليه أن يطيع، أو انه يمتثل لحرفية التعليمات ولكن ليس لروح القانون.

2- التحدي الظاهر «لن أفعل ذلك» حيث يكون الولد مستعداً لتوجيه إساءة لفظية أو للانفجار في ثورة غضب للدفاع عن موقفه.

3- نمط العصيان الحاقد ويؤدي إلى قيام الولد بعمل عكس ما طلب منه تماماً، فالولد الذي يطلب إليه أن يهدأ يصرخ بصوت أعلى.

وإذا أصبح العصيان بالنسبة للولد طريقة في الحياة، فقد يطور عادة السلبية حيث يعارض الآراء والمبادئ التي يقدمها الآخرون، فهو يختلف مع الشخص الآخر على جميع النقاط، دون أن يكون هناك سبب منطقي لمعارضته.

8-12-1 الأسباب:

من بين أكثر الأسباب شيوعاً لعدم الطاعة المزمن عند الأولاد ما يلي:

1- النظام المتساهل من قبل أبوين متسامحين يحاولان الإحجام عن قول «لا» للولد.

2- القسوة المفرطة أو النظام الصارم من قبل الأهل يميلون إلى أن يكونوا متسلطين، نقادين على نحو زائد وكماليين، كثيري الشكوى والتذمر، أو مسيطرين، فمثل هؤلاء الأهل يميلون إلى طلب الطاعة «الفورية» من الأولاد.

3- عدم الثبات في التربية من قبل أهل لا يستطيعون الاتفاق على معايير سلوكية أو فرض قوانين، وعندما لا يتفق الأهل يحاول الأولاد انفسهم أن يقرروا ما هو المسموح وما هو الممنوع.

4- الأهل المتوترون أو في حالة صراع، فقد يهمل أحد الوالدين دور الأبوة بسبب مطالب العمل، أو عدم الاهتمام، أو مشكلات شخصية، أو الطلاق، أو الخلافات الزوجية.

5- الولد المبدع بشكل استثنائي أو قوي الإرادة يميل إلى عدم الامتثال.

6- من خلال امتصاص كل الغضب وخيبة الأمل لدى أفراد الأسرة فإن الولد يمكّن بقية أفراد الأسرة من العيش بسلام نسبي.

7- تؤثر اتجاهات الأهل نحو السلطة إلى ميل الولد للطاعة. فإذا أظهر الأبوان القليل من الاحترام للقانون أو للموظفين الذين ينفذون القانون، فإن أطفالهما يرجح أن يكونوا عندئذ أقل احتراماً للراشدين.

8- كلما كان الولد اكثر ذكاء، كلما زاد احتمال أن يكون مطيعاً للمطالب المعقولة.

9- يقبل احتمال الطاعة عند الأولاد عندما يكونون متعبين، او مرضى، جائعين، او متضايقين انفعالياً.

8-12-2 طرق الوقاية:

إن الوسيلة الرئيسية لغرس اتجاه للتعاون عند الأولاد هي تجنب التطرف في التسلط أو التساهل في تنشئة الأولاد، وبدلاً من ذلك اعمل على تبني أسلوب معتدل حيث لا تكون خائفاً من فرض بعض القواعد الضرورية إلا أنك تفعل ذلك بطريقة تجمع بين الحب والمنطق، وهو ما يدعى بالضبط الأبوي الحازم. ينبغي أن تكون المطالب التي تطلبها من الولد متوازنة من حيث الحنو، والمنطق، والثناء ومدى الاستجابة لحاجات الولد. وعندما يشعر الأولاد بالحب وبوجود حدود لتصرفاتهم تقل ميولهم للعصيان إلى أقصى درجة ممكنة. فتذكر أن هدفك هو الحزم وليس السيطرة.

ويمكن تلخيص طرق الوقاية فيما يلي:

1- اعمل على بناء علاقة وثيقة مع الولد: كلما زاد حب ولدك، كلما كان تقبله لتوجيهاتك أفضل. خصص بعض الوقت يومياً كي تعطيه اهتماماً خالصاً أثناء عمله أو لعبه، لأنه وقت ممتاز للرفقة، فحاول أن تجعله وقتاً للاسترخاء والسرور تشارك فيه ولدك خبراتك المثيرة في ذلك اليوم.

2- كن مستجيباً: كلما كنت مستجيباً لطلبات ولدك أكثر، كلما كان بإمكانك أن تتوقع منه أن يستجيب لرغباتك وتعليماتك أكثر،

وهذا هو قانون التبادل الذي يقول «إذا حككت لي ظهري، فسوف أحك لك ظهرك». لذا فكلما كنت أكثر تعاوناً مع الولد وأكثر حساسية لحاجاته ولعلامات التوتر لديه، كلما أصبح ولداً مطيعاً اكثر.

3- لا تكن متسلطاً: لا تعط أمراً في الوقت الذي يمكن للطلب أن يفي بالغرض، وبدلاً من اتخاذك دوراً دكتاتورياً بإصدارك الأوامر للولد باستمرار حاول ان تعطي المزيد من الطلبات والاقتراحات. وأعط أولادك فرصة إبداء رأيهم عند وضع القوانين كلما أمكن ذلك، وبهذه الطريقة سيكونون أكثر ميلاً لإطاعتها. واسمح لأولادك أيضاً بالتذمر قليلاً عندما يقومون بإطاعة قانون غير سار. لذا احترم مشاعرهم وساعدهم في التعبير عنها بشكل مناسب.

4- كن قدوة: إذا كان لديك اتجاهات إيجابية نحو السلطة والقانون، فمن الأرجح أن يظهر أولادك احتراماً للسلطة. وسوف يميلون إلى تقليد هذا النموذج.

5- ضع قواعد: إن أي طلب يطلب من الولد هو بمثابة قاعدة وليس أمام الولد أي خيار إلا أن يمتثل، وفيما يلي بعض التوجيهات حول وضع القواعد:

أ- راع الفروق الفردية: أنت أقل من يستطيع أن يقرر ما هي القواعد التي يحتاجها ولدك، لأنك تعرفه أفضل من أي شخص آخر، كما أنك أفضل حكم يعرف القواعد التي تتلاءم مع شخصيته المتميزة ومستوى نضجه، وظروفه الخاصة ولكن لا تتبع هذه القواعد بشكل أعمى.

ب- كن محدداً: عندما تضع قاعدة للولد تأكد من أنه يعرف تماماً ما

الذي عليه أن يعمله، ومتى ينبغي أن يعمل (الوقت المحدد).

ج- اذكر السبب: لقد وجدت معظم الدراسات أنه عندما تشرح أسباب وضع قاعدة ما، يكون الأولاد أكثر استعداداً للإذعان لها. وكذلك يذعن الأولاد باستعداد أكبر عندما تستفيد أنت وهم من تلك القاعدة. فلتكن طلباتك منطقية.

د- توقع الطاعة: عندما تطلب من ولدك أن يفعل شيئاً، تصرف كما لو كنت تتوقع منه الطاعة، ولا تدعه يشعر مطلقاً بأنك تتوقع منه غير ذلك.

هـ- اطلب عدداً قليلاً من المطالب بقدر ما تدعو الحاجة، ولكن تأكد من أنها ستنفذ، فمن الأفضل أن تعطي خمس قواعد يمكن تذكرها وفرضها بنسبة 100 % من الوقت على أن تضع عشر قواعد فرضها بنسبة 50 % من الوقت.

و- ضع القواعد بشكل غير شخصي: كلما كنت في صياغتك للقاعدة أبعد عن الطابع الشخصي كلما حصلت على مقاومة أقل، ولهذا من الأفضل أن تقول: «القاعدة هي انه لا يسمح برمي الكرات داخل المنزل» بدلاً من «أنا لا أريدك أن ترمي الكرات داخل المنزل».

ز- ضع القاعدة بطريقة إيجابية قدر الإمكان، أي قل للولد ماذا عليه أن يفعل (أسلوب توجيهي) بدلاً من ما الذي عليه ألا يفعله (تحريمي).

ح- انتبه لأسلوبك: عند صياغتك لقاعدة ما انتبه لنبرة صوتك، ولأسلوبك وللكلمات التي تستخدمها، كن هادئاً وواقعياً ومسترخياً عندما تقوم بإعطاء أوامر كي تعطي الولد انطباعاً بأنك إيجابي نحوه وأنك واثق من أنه سوف يتبع تعليماتك.

ط- اعط الولد خياراً: حاول أن تعطي الولد بعض الحرية في الاختيار عندما تصدر له امراً إن إعطاء خيارات للولد سوف يزيد من استقلاليته وقدرته على اتخاذ القرار.

ي- كن مرناً: ينبغي لهذه الحدود التي تضعها للولد أن تتراخى تدريجياً كلما تقدم في النضج، كي تعطيه مزيداً من الحرية والمسؤولية الذاتية.

6- فرض القواعد:

أ- كن ثابتاً: مهما كانت القواعد التي تضعها ينبغي أن يتم فرضها بشكل ثابت، فلا تكن متساهلاً اليوم ومتشدداً غداً. دعه يعرف ان القانون حازم. ولا تسمح للولد بتحريف القاعدة.

ب- استخدم جزاءات منطقية: حاول أن تجعل الجزاء متناسباً مع المخافة ويعتبر فقد بعض الامتيازات عقوبة معقولة لكثير من أشكال العصيان لذا تجنب الإفراط في القسوة في العقاب.

8-12-3 العلاج:

لا تفرض على الولد برنامجاً متزمتاً بل خطط بدقة برنامجاً يركز على تنفيذ قاعدة أو اثنتين وعلى تنمية اتجاه الطاعة والتعاون عند الولد تدريجياً.

وفيما يلي بعض الأساليب التي وجد أنها فعالة في خفض الميل للمعارضة عند الأولاد.

1- التعزيـز الإيجـابي: بـدلاً مـن أخـذ الطاعـة كـشيء مفـروغ منـه، ينبغـي عـلى الأهـل أن يبذلـوا جهـداً خاصـاً للثنـاء عـلى الولـد في كل مـرة يذعـن فيهـا لمطالبهـم، وبالإضافـة إلى الثنـاء والتقديـر، فـإن المكافـآت الماديـة لسـلوك الطاعـة كانـت فعالـة بالمسـتوى

نفسه مع الأولاد في عمر 12 سنة فما دون. اختر المكافآت التي تشعر أنها جذابة بشكل خاص لولدك واسمح له بإبداء رأيه في نوع المكافأة التي ستستخدمها. وفي حالة الأولاد من عمر 7-12 سنة جرب استخدام نظام نقاط لتعزيز الطاعة، حيث يتلقى الولد نقطة واحدة توضع على لوحة في كل مرة يلتزم فيها بالقاعدة. وبالنسبة للأولاد الذين هم ما بين الثانية والخامسة من العمر قم بوضع نجمة أو صورة وجه باسم على اللوحة في كل مرة يطيع فيها الولد، وعندما يجمع خمسة وجوه، أعطه مكافأة مادية كالحلوى أو لعبة بالإضافة إلى الثناء مع توضيح السبب الذي من أجله أعطي المكافأة.

2- **القصاص:** من أكثر الطرق فعالية في إنهاء العصيان أن تعلم الولد ان سلوكه هذا سوف يؤدي إلى نتائج غير سارة أي القصاص والجزاءات التي تنبه إلى أنه أخل بالنظام وتغاضى عن القاعدة.

3- **استخدم التأنيب الفعال:** عبر عن عدم رضاك عن سلوك عدم الطاعة بعبارات تشير إلى الأثر المزعج لعدم الطاعة عليك وإلى مشاعرك حيال ذلك. وليكن التأنيب تحذيراً للولد من العواقب السيئة التي سوف تترتب على استمراره في سلوك عدم الطاعة.

4- **إقران المكافأة بالعقاب:** يقرن هذا الأسلوب مكافأة الولد (أو الثناء عليه) لطاعته أو قيامه بما طلبته منه، بعقابه إذا لم يطع اطلب من الولد بطريقة واضحة وواقعية أن يقوم بالعمل، ثم قم بالثناء عليه إذا قام به. وإذا رفض اطلب منه ان يخبرك عن المطلوب منه القيام به، كي تتأكد من صحة فهمه. واثن عليه لإخبارك المطلوب ثم اطلب منه القيام به، فإذا أطاع، امتدحه، وإذا رفض قل له لن يكون بوسعه عمل أي شيء آخر إلى أن يقوم بالمهمة. وإذا اصر على عدم الطاعة خذه إلى غرفته كي يهدأ وبعد أن يهدأ عد إليه وابدأ من الخطوة الأولى، وهكذا سوف يتعلم الولد سريعاً أن مصلحته أن يطيع.

5- اعمل على تقوية علاقتك بالولد: حاول ان تظهر للولد المزيد من الحب والمودة بقضاء بعض الوقت معه لتقوم بينكما علاقة حميمة. لان وجود الكثير من مشاعر الود بين الأب والولد يزيد من استعداد الولد لتقبل الضبط الأبوي وفي النهاية ينبغي أن تكون حاجتنا لصداقة الولد أقوى من حاجتنا لان نكون رجال امن.

6- التجاهل: تشير الأبحاث إلى أن الأهل يولون إهتماماً لسلوك المعارضة عند الولد بنسبة 100 % من الوقت تقريباً. لذا ينصح بعدم إبداء اهتمام بسلوك عدم الطاعة بقدر الإمكان خصوصاً في الحالات البسيطة. فتجاهل التحدي البسيط ولا تدخل في مجادلات مع الولد. وفي الوقت نفسه الذي تتجاهل فيه عدم الطاعة تجاهلاً تاماً، أعط اهتماماً بنسبة 100 % لسلوك الطاعة.

7- عقد الاتفاقية: من الأساليب الناجحة في حالة المراهقين أن تجعل الولد يوقع على اتفاقية مكتوبة تشير إلى التزامه بخفض سلوك المعارضة عنده. ويوافق الأهل في المقابل على الإذعان لرغبات معينة عند الولد وهكذا يحدث تعامل متبادل وفائدة هذه الاتفاقيات أنها تحدد وتبرز ما هو المتوقع من كل من الأهل والولد، كما أنها تقوي إلتزام الولد بالقيام بالتغيير.

8- أعط الولد توجيهات واضحة: تأكد من أن تكون الأوامر والقواعد التي تعطيها للولد مباشرة، ومختصرة ومحددة. إذ ينبغي أن تخبر الولد بالتحديد ماذا يجب أن يفعل ومتى عليه ان يفعله. وتجنب إعطاء أي من الأوامر:

أ- الغامضة.

ب- الأوامر التي تتم إعاقتها بالكلام الإضافي.

ج- الأوامر التي يقوم الأب بتنفيذها قبل أن يعطي للولد فرصة لطاعتها

9- اسمح للولد ببعض التمرد: إذا كان طفلك مراهقاً ينبغي أن تسمح له ببعض سلوك المعارضة التي لا تصل حد السلوك اللاخلاقي أو غير القانوني.

10- اعزل الولد تماماً: يتضمن أحد الأساليب المصممة للحصول على سلوك

الطاعـة مـن الولـد حرمـان الولـد مـن جميـع أشـكال التفاعـل الأسري والخدمـات إلى أن يمتثـل الولـد للقاعـدة، فتقـوم الأسرة جميعهـا بتجاهلـه تمامـاً كـما لـو كان غـير موجـود.

11- ترويض الجواد: لقد استخدم أسلوب ترويض الجواد بنجاح لتعريف الأولاد بوضوح أنهم ليسوا هم السادة في البيت. ويستخدم هذا الأسلوب مع صغار الأولاد حيث يقوم الأب أو الأم بالإمساك بالولد بحيث يمنعه من الحركة. وقد تستغرق هذه العملية ما بين ساعتين وثلاث ساعات، لذا ينبغي أن تتأكد من أن لديك الوقت الكافي للقيام بها قبل البدء بها. وينبغي على الأب قبل محاولة استخدام هذا الأسلوب أن يقرر أنه سيكسب الجولة، بغض النظر عن كم ستطول ثورة الولد، وأن تنتهي بإعادة السلطة للأب مرة أخرى. وأنه في حال غيابه فإن الأم هي المسؤولة وأنه يساندها في أي شيء تختار القيام به.

12- العناية بالولد من قبل أشخاص بديلين: وقد تساعد خبرات روضة الأطفال في تعليم الولد المعارض الامتثال للسلطة، وبالطريقة نفسها يمكن ان يكون العيش في مخيم أو مدرسة داخلية هو الأفضل بالنسبة لولد كبير متمرد.

8-12-4 حالة سمير

سمير ولد في الرابعة من عمره وترتيبه الثالث بين أربعة أطفال لأسرة من الطبقة الوسطى، كان من الصعب السيطرة عليه في البيت، ومن بين سلوكات التحدي والفوضى لديه كانت تبرز المظاهر التالية:

(1) يعض كمه أو ذراعه، (2) يخرج لسانه، (3) يركل ويضرب نفسه أو يضرب نفسه أو يضرب الآخرين أو الأشياء، (4) يشتم الأشخاص أو الأشياء بألفاظ سيئة، (5) يخلع ملابسه أو يهدد بخلعها، (6) يقول «لا» بصوت مرتفع وبوضوح، (7) يهدد بإيذاء الأشخاص والأشياء، (8) يرمي الأشياء، (9) يدفع شقيقته.

تحولـت الأم بمسـاعدة مرشـدة متخصصـة مـن اسـتخدام الإقنـاع أو الجـدل

أو الإلهام في السيطرة على هذه السلوكات إلى استخدام الإجراء التالي: أولاً: - تطلب من سمير بصوت حازم أن يوقف هذه التصرفات كلما ظهر أحدها، وإذا ثبت أن هذا الإجراء غير فعال، تقوم بوضع الولد في غرفته مدة خمس دقائق وأن يظل هادئاً لفترة قصيرة قبل أن يسمح له بالخروج. هذا وقد أخرجت جميع الأشياء التي يمكن أن تستخدم كمواد للعب من غرفة سمير مسبقاً. وفي المرات القليلة التي كسر فيها سمير شباكاً في غرفته أثناء عقابه، كانت أمه تدخل الغرفة، وتكنس الزجاج وتؤنبه بشدة على كسره الزجاج، وتهتم بخروجه إذا كان قد جرح ثم تخرج. كما كانت الأم تعطي سميراً الاهتمام والثناء والملامسة الجسدية الحانية عندما يتصرف بشكل مناسب. ولقد كان أسلوب الجمع بين المكافأة والعقاب هذا فعالاً في خفض تكرار السلوكات غير المناسبة بشكل سريع.

8-13 الغضب:

نوبة الغضب هي انفجار عنيف للغضب، وتستثار نوبات الغضب بسهولة، وردود الفعل فيها تشبه البركان في شدتها. ويتجلى الغضب الشديد في فقدان السيطرة التام الذي يلاحظ في الصراخ، والشتم وتكسير الأشياء، والتدحرج على الأرض، والأولاد الأصغر قد يتقيؤون أو يتبولون في ملابسهم أو يحبسون أنفاسهم. وفي حالات نادرة قد يهاجم الولد الراشد جسدياً بالضرب أو الركل.

1 ـ 13 ـ 8 أسباب الغضب

إن الغضب ليست حادثة هدامة فردية، وإنما هي سلسلة احداث:

1- حيث يبدأ الولد بالدمدمة والتذمر.

2- ثم تنفجر نوبة الغضب لديه عند أدنى درجة من الاستفزاز.

3- وعند ذلك يصرخ الولد، ويلعن أو يحطم الأشياء. وهذه المرحلة هي مرحلة (لا لا) ومن الأفضل ان تقول للولد في هذه المرحلة، «سوف تصبح مسؤولاً عن نفسك عندما يصبح بإمكانك وقف كل هذا الصراخ والتخبط».

4- وتبدأ نوبة الغضب بالهدوء تدريجياً بعد هذه المرحلة، ويحل الاكتئاب محل العدوان.

5- المرحلة التالية هي مرحلة «اتركني وحدي» حيث يصبح الولد حزيناً وهادئاً.

6- وفي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة بقايا نوبة الغضب أو ما بعد نوبة الغضب يكون الولد متعباً بعض الشيء أحمر الوجه، ومستعداً لمتابعة نشاطاته العادية، وقد يتصرف وكأن شيئاً لم يحدث.

الغضب أمر طبيعي، فهو رد فعل غريزي للإحباط أو التعرض للهجوم أو لعدم تلبية توقعاتنا.

1- فالمزاج السيء هو بشكل عام نتيجة للإحباط وليس لفعل خاطئ.

2- ومن العوامل الاخرى التي تسهم في حدوث انفجارات الغضب عند الأولاد تعرضهم في البيت لمشاهدة الراشدين أنفسهم يظهرون نوبات غضب بسهولة.

3- العامل الثالث هو عدم قدرة الأولاد على إدراك متى يشعرون بالانزعاج أو الإحباط، وبالتالي لا يكون بإمكانهم نقل هذه المشاعر للآخرين إلا بعد أن ينفجروا في نوبة غضب شاملة.

8-13-2 طرق الوقاية:

1- النموذج الأبوي: من المرجح أن أولادك يقلدون أسلوبك في التعامل مع الإحباط، فأنت لا تستطيع أن تتوقع منهم أن يسيطروا على انفسهم في حين أن مزاجك سيء جداً وينفجر إذا لم تسر الأمور على نحو جيد.

2- الحاجات الفسيولوجية: تأكد من أن يحصل ولدك على كمية كافية من النوم وأن يتناول وجباته في مواعيدها، وأن يعطى بعض المأكولات الخفيفة بعد المدرسة. وكذلك تأكد من ان يكون لدى أولادك الكثير من الفرص للّعب بحرية خارج المنزل، ولا تكن في سيطرتك على ولدك على أكثر الحالات ضرورة.

3- التحذيرات المبكرة: شجع أولادك على التعبير عن الانزعاج البسيط بطريقة مقبولة اجتماعياً. فعندما يبدأ الولد بالدمدمة والتذمر، قل له أنه يبدو لك أن شيئاً ما يزعجه وأنك تريد أن تقدم له المساعدة. يمكن للتفهم الأبوي والاهتمام أن يساعدا كثيراً في خفض المشاعر غير السارة عند الولد حتى لو لم يستطع الأب تلبية رغبة الولد الفورية.

4- التدريب على الاسترخاء: علّم ولدك كيف يقوم بشد ثم رخي مختلف المجموعات العضلية، وتساند في تمارين التنفس العميق التدريب العضلي على الاسترخاء.

8-13-3 العلاج:

غالباً ما يجد الأهل أن من المفيد جمع أكثر من إجراء معاً، وبالتالي، فقد يتم الجمع بين التجاهل والتعزيز على فترات للسلوك الخالي من نوبات الغضب.

1- التجاهل: تجاهل بشكل متعمد سلوك نوبات الغضب الذي يمكن احتماله ومن الأنسب في بعض الاحيان أن تبتعد ببساطة وترفض أن تكون مشاهداً أو مشاركاً في ثورات الولد الانفعالية.

أما إذا كان من المحتمل أن يقوم الولد بتحطيم الأشياء أو إيذاء شخص ما جسدياً أثناء نوبة الغضب. فعليك ان تأخذ الولد إلى غرفة آمنة لتعزله بها لفترة قبل ان تقوم بتجاهل نوبة الغضب.

2- التعبير المناسب عن الغضب:

أ- التعبير اللفظي: هناك مكان للغضب وللتعبير عنه، وعلى الأهل والاولاد أن يكونوا قادرين على تقبل مشاعر الغضب لديهم وعلى التعبير عنها بكلمات. فإذا كان باستطاعة الولد أن يخبر أهله بأنه يشعر بالاستياء لأنهم يكثرون من الخروج فإن هذا يعني أن مسلسل نوبات الغضب لن يبدأ بالظهور لديه، والحل النهائي لسلوك نوبات الغضب يتم عندما يستطيع الأب والولد أن يعبّرا عن آراء مختلفة، وقد تكون المناقشة حادة وانفعالية، إلا أنه ينبغي خلالها أن يظل كل منهما مسيطراً على نفسه، وأن يمتنع عن التقليل من شأن الآخر، وأن يحاول التفاوض على حل مقبول لكليهما.

ب- التفريغ العضلي: عندما يكون الولد عاجزاً عن الكلام بسبب غضبه الشديد، شجعه على تفريغ غضبه عن طريق نشاطات جسدية مثل الركض حول الحي او الدخول في خزانة والصراخ، أو رمي الأشياء على هدف، او ضرب كيس الملاكمة. وتذكر ان هدفك يجب ألا يكون هو كبت أو تحطيم جميع مشاعر الغضب عند الاولاد. بل بدلاً من ذلك قبول هذه المشاعر والمساعدة في تنقيتها وتوجيهها إلى نهايات بناءة. إن الغضب غير المعبر عنه يميل إلى التراكم ثم يظهر على شكل انفجار فيما بعد، وإذا استمر التوتر بالتراكم داخل الجسم فقد يؤدي إلى اضطرابات جسمية – نفسية، مثل الصداع النصفي (الشقيقة) أو آلام البطن المتكررة.

3- المكافآت: أعط الولد حافزاً إيجابياً للسلوك الذي يخلو من نوبات الغضب.

وذلك بحصوله على مكافأة خاصة امتدح الولد لسلوكه الجيد ولتعامله مع الإحباط دون انزعاج.

4- **العقاب البسيط:** كي تساعد في تعليم ولدك أن نوبات الغضب لن تعمل في صالحه، افرض عليه جزاء هو العزل مدة 5-10 دقائق في غرفة خاصة كلما حدثت نوبة غضب وكن حازماً وواقعياً

5- **مزيد من الإشراف:** يبدو أن الأولاد بحاجة إلى اشتراك أكبر من قبل الراشدين في اهتماماتهم. لذا ركز على موضوع المشكلة وعلى أهداف الولد بطريقة عقلانية واقعية، واقترح عدة حلول بديلة واترك القرار الأخير للولد.

6- **تمثيل أدوار:** ساعد أولادك على تعلم التحكم بمزاجهم عن طريق تعريضهم لمواقف افتراضية تسبب لهم الشعور بالغضب. لطّف المواقف المثيرة للانزعاج عن طريق إضعاف قوتها على إثارة الغضب عند الولد باستخدام أساليب تقليل الحساسية، فناقش أولاً المواقف، ثم اطلب من الولد أن يقوم بتمثيل استجاباته المعتادة لممثلي السلطة وحتى تقدم لولدك صورة عن سلوكه، ينبغي ان تقوم بتمثيل سلوكه أثناء نوبة الغضب المعتادة، قم في فترات متعاقبة بلعب دور معلم يواجه الولد واجعل الولد يتدرب على إعطاء استجابة مناسبة وامتدحه في كل مرة يقوم فيها بلعب دوره بطريقة فيها تعاون.

7- **الحديث مع الذات:** درّب أطفالك على كيفية التحدث مع أنفسهم للتخلص من شعورهم بالغضب، علّمهم كيف يقاومون الإحباط والإهانة بقولهم لأنفسهم وبطريقة صامتة أفكاراً مهدئة عن ضبط النفس، أفكاراً تضع الموقف في منظور معين.

8- **تنمية التبصر:** بعد ان يتجاوز الولد نوبة الغضب تماماً، ناقش معه الحادثة وتأكد من أن تصغي باحترام لأفكار الولد ومشاعره.

9- **منع الولد:** قد يفقد الولد أحياناً سيطرته على نفسه تماماً بحيث يحتاج إلى أن

يمنع من الحركة، انقل الولد بأقصى سرعة ممكنة إلى مكان خاص ومريح، وحاول أن تمسكه من الخلف حيث أن خطر الإصابة الجسدية بهذه الطريقة يكون اقل واجلس إذا تمكنت وامسك الولد في حجرك ولا تشده أكثر من اللازم، وعندما يبدأ الولد باستعادة السيطرة على نفسه ينبغي لقبضتك أن تتراخى تبعاً لذلك، ولا تنس أن إبعاد الولد المصاب بنوبة الغضب سيجنب الأولاد الآخرين في المنزل الإحساس بالخوف والانزعاج كما أنه سيجنب الولد نفسه الشعور بالحرج حالما يسترد نفسه. تحدث إلى الولد بصوت منخفض ومهدئ وكلما كنت أكثر هدوءاً كلما استرد هدوءه بشكل أسرع، وتجنب مناقشته فيما يزعجه واستمر في تطمينه بأنك سوف تطلق سراحه حالما يهدأ، ولا تهدد بمعاقبته وعندما يهدأ الولد ويسيطر على نفسه، قدم له كأساً من الماء وقطعة رطبة من القماش ليمسح وجهه. كن مهدئاً ومطمئناً للولد ولا تحاول مواجهته في هذه المرحلة، ودع الولد ينام أو اتركه لوحده إذا رغب في ذلك.

وعندما يستأنف الولد نشاطه المعتاد، يمكنك مناقشة الحادث، بما في ذلك مدى شعورك بالغضب بسبب سلوكه، ولكن طمئن الولد حول حبك الأساسي له وثقتك بقدرته على التغلب على هذه المشكلة في المستقبل.

10- المهمة المتناقضة: المهمات المتناقضة هي تلك المهمات التي تبدو منافية للعقل لأنها تعرض طبيعة متناقضة ظاهرياً، مثل الطلب من الأولاد الاستمرار في نوبات الغضب، بدلاً من الطلب منهم أن يتوقفوا عنها، وهو ما يطلبه الجميع منهم عادة، فبالطلب من الولد أن يستمر أو حتى يزيد من نوبات الغضب، فقد يقوم في الواقع بخفض هذا السلوك لأنه يقاوم ان يقال له ماذا يفعل.

8-13-4 حالة غسان

كان غسان يعاني قدراً كبيراً من الصعوبة في السيطرة على مزاجه وهو في المدرسة

الابتدائية. حيث كان يتعرض لحوالي مئة ثورة غضب خلال اليوم المدرسي. وبعد أن تم طرده من المدرسة بسبب شتمه أحد المعلمين، قررت مربية صفه تطبيق قواعد جديدة. فقد قيل لغسان أن ثورات غضبه سوف يتم تسجيلها وفي كل مرة تزيد عن 25 مرة في اليوم الواحد، سوف يتعرض للعقاب، حيث عليه أن يجلس في مكان للعزل - هو مقعد صغير في زاوية الغرفة بعيداً عن باقي الصف. ومع أن غسان لم يكن يحب ذلك إلا أنه طلب أن يحاول ألا تزيد نوبات غضبه عن خمس مرات بدلاً من خمس وعشرين وقد سمح له بذلك. وفي كل يوم يتجاوز فيه هذا الحد كان يذهب إلى الزاوية.

وبالإضافة إلى ذلك، في كل يوم لا تتجاوز نوبات غضبه الخمس، كان يتلقى (مكافأة صغيرة أو امتيازاً مثل الخروج باكراً من الصف في وقت الفرصة). ولقد كان هذا الإجراء ناجحاً في خفض عدد مرات حدوث نوبات الغضب بشكل واضح خلال أيام قليلة.

8-14 الكذب:

يمكن تعريف الكذب بأنه ذكر شيء غير حقيقي، مع معرفة بأنه كذب وبنية غش أو خداع شخص آخر من أجل الحصول على فائدة أو من أجل التملص من أشياء غير سارة. ومع أن جميع الأولاد يكذبون أحياناً، إلا أن الأهل يميلون إلى اعتبار الصدق سمة شخصية أساسية أكثر من جميع السمات الأخرى ويشعرون بالانزعاج عندما يكون الولد غير صادق. ويجد أطفال مرحلة ما قبل المدرسة صعوبة في التمييز ما بين الخيال والحقيقة، ونتيجة لذلك فهم عرضة لخداع الذات وللمبالغة وللتفكير الرغبي بالمقابل. فإن الولد في سن المدرسة أكثر احتمالاً لذكر الأكاذيب من النوع «اللااجتماعي» حيث يتم ذكر الأكذوبة

عن قصد لتجنب العقاب أو للحصول على مكاسب على حساب الآخرين أو كي يحط من قدر الآخرين ويختلف الأولاد في مستوى نموهم الاخلاقي وفي فهمهم للصدق. ويميز «بياجيه» بين ثلاث مراحل لمعتقدات الأولاد حول الكذب، ففي المرحلة الاولى يعتقد الولد بأن الكذب خطأ لأنه موضوع تتم معاقبته من قبل الكبار. ولو تم إلغاء العقاب، لأصبح الكذب مقبولاً. وفي المرحلة الثانية يصبح الكذب شيئاً خاطئاً بحد ذاته ويظل كذلك حتى لو تم إلغاء العقوبة. وفي المرحلة الثالثة «الكذب خطأ لأنه يتعارض مع التعاطف والاحترام المتبادل». وحتى تعرف مستوى المرحلة التي وصلها ولدك حاول أن تطرح الأسئلة التالية:

«لماذا يعتبر ذكر الأكاذيب (خطأ)؟ هل يكون مناسباً أن تكذب إذا لم يعلم أحد ولم يقم أحد بمعاقبتك على ذلك؟ هذا ويكون معظم الأولاد في عمر ست سنوات في المرحلة الثانية، بينما في عمر 12 سنة فإن حوالى ثلث الأولاد يكونون في المرحلة الثالثة.

ويأخذ الكذب عند الاولاد أشكالاً متعددة من ضمنها:

1- قلب الحقيقة البسيط: يقول الولد إنه قام بإنجاز واجباته البيتية والحقيقة أنه لم يفعل ذلك.

2- المبالغة: يبالغ الولد في وصف قوة والده عندما يتحدث عنه أمام رفاقه.

3- الأخلاق: يروي الولد لأصدقائه تفاصيل رحلة لم يقم بها أبداً.

4- التسامر: حيث يروي الولد قصة بعضها صحيح وبعضها الآخر مختلق.

5- الاتهام الباطل: يتهم الولد شقيقه بأنه سكب الحليب مثلاً في حين أنه

هو الذي فعل ذلك في الواقع.

8-14-1 الأسباب:

من بين الأسباب العامة للكذب عند الأولاد ما يلي:

1- **الدفاع عن النفس:** للتهرب من النتائج غير السارة للسلوك، كعدم استحسان الأهل او عقابهم.

2- **الإنكار:** طريقة لتجنب الذكريات المؤلمة وكذلك المشاعر والخيالات.

3- **التقليد:** تقليد سلوك الراشدين.

4- **التفاخر:** التفاخر أو التباهي كي يحصل على الإعجاب والاهتمام.

5- **اختبار الواقع:** يحاول الولد معرفة الفرق بين الواقع والخيال.

6- **الولاء:** يكذب الولد كي يحمي اولاداً آخرين.

7- **العداء:** التصرف بعدوانية تجاه الآخرين.

8- **المكسب الشخصي:** من أجل الحصول على مكاسب شخصية.

9- **صورة الذات:** يكون قد قيل للولد مراراً بأنه كاذب حتى أنه أصبح مقتنعاً بذلك.

10- **عدم الثقة:** اعتاد الأبوان أن لا يثقا بالولد ولا يصدقاه عندما يخبرهما بالحقيقة، وبالتالي يفضّل الولد أن يكذب.

8-14-2 طرق الوقاية:

1- لا تطلب من الأولاد أن يشهدوا على أنفسهم وذلك بأن تطالبهم بالاعتراف، فنحن جميعاً نجرب الكذب عندما يطلب إلينا تجريم أنفسنا، فإذا كنت تعرف أن الولد حصل على نتائج سيئة في أحد الاختبارات المدرسية، فلا تسأله، هل نجحت في امتحانك؟

«وبدلاً من ذلك، قل (لقد اتصل أستاذك ليخبرنا بأنك لم تنجح في امتحاناتك إننا قلقون ونتساءل كيف يمكننا أن نساعدك).

2- الإلتزام بمعايير الصدق التي تضعها.

3- ناقش القضايا الأخلاقية: اعقد مناقشات عائلية لتبين لماذا يعتبر الكذب والسرقة والغش أعمالاً سيئة، واجعل هذه المناقشات مشوقة وتثقيفية.

4- تجنب استخدام العقاب الشديد أو المتكرر الذي يؤدي إلى تنمية الكذب كوسيلة للدفاع عن النفس.

5- قم بممارسات تكون فيها أنت نفسك صادقاً: لا تحاول المراوغة في المواقف غير السارة، إن الصدق في قول الحقيقة هو سلوك متعلم يكتسبه الأولاد بشكل أفضل من خلال تقليدهم للنموذج الأبوي.

حاول أن تصبح أكثر وعياً بأية ميول قد تكون لديك نحو:

1- المبالغة في رواية قصة.

2- الكذب بهدف التهرب.

3- إنكار قيامك بخطأ ارتكبته.

3-14-8 العلاج:

1- ساعد أولادك على التعلم من خلال الخبرة أن كذبهم عليك لن ينجح وأنه لن يؤدي إلا إلى غير صالحهم وبيّن لهم أن الصدق هو عامل ملطف (سوف يؤدي إلى تخفيف العقوبة التي يتلقونها على سوء تصرفهم). وان الكذب من أجل التستر على سلوك لا اجتماعي لن يؤدي إلا إلى مزيد من العقوبة بسبب الكذب.

وكذلك ينبغي أن تظهر للأطفال قيمة الصدق من خلال التكرار مرات ومرات أنه إذا قالوا الصدق فيما يتعلق بموقف ما، فسوف تعمل كل ما في استطاعتك لمساعدتهم، ذكر أطفالك وطمئنهم بأنك في صفهم وأنه لا داعي لأن يخافوا من قول الصدق.

2- علّم أولادك القيم الأخلاقية: إن الصدق بكل أشكاله هو أمر أخلاقي وبنّاء للشخص نفسه وللآخرين، فوضح لهم أن الاحترام المتبادل والثقة تبنى على اتصال الصادق بين الأفراد، وأن «كلمة» الشخص لها أهمية كبيرة.

3- التغذية المرتدة الواقعية: عندما يكذب الأولاد بإنكارهم أنهم قاموا بفعل شيء ما، قل «أريد أن أعرف كل ما حصل منذ البداية وحتى النهاية». وساعدهم في التركيز على تورطهم بطرحك أسئلة محددة حول ما ذكر، كي تظهر لهم شكك في أن بعض الأجزاء التي ذكرت غير دقيقة أو لا تصدق. وما أن يعود الولد ويتفحص الموقف، فقد يرى بنفسه أين أخطأ أو أين بالغ في وصف الواقع، حاول أن تعرف ما الذي يدفع الولد للكذب بحيث تستطيع منع ظهور الكذب عنده مرة أخرى في المستقبل.

8-14-4 حالة سامي

سامي في التاسعة من عمره كثيراً ما يكذب على أهله ومعلميه ورفاقه. ويكون كذبه إما محاولة لتفادي العقاب أو وسيلة ليظهر نفسه بطلاً أو شخصاً مهماً. وكخطوة أولى وافق الأهل على تحديد جزاءات للكذب معقولة ومتفق عليها. وبعد نقاش دار بين سامي والأهل، تم الاتفاق على أن يمنع الولد من مشاهدة التلفاز في أي يوم يكذب فيه، وقد استخدمت هذه الطريقة لأن مشاهدة التلفاز تعتبر نشاطاً

مهماً لسامي. وقد وجد سامي أن هذه الخسارة مهمة بالنسبة له. وبالإضافة إلى ذلك، اتفق على أنه إذا كذب الولد في يومين من أيام الأسبوع الواحد فإنه يخسر ألف ليرة من مصروفه الأسبوعي.

أما حاجته للشعور بالأهمية فقد عولجت من خلال زيادة اهتمام أهله بالثناء عليه وتقديره. وقد تم تحقيق ذلك من خلال زيادة العبارات الإيجابية التي تقال لسامي. كما كانت تعطى ملاحظات من قبل الأهل تعبر عن سرورهما برؤية زيادة في صدق سامي. فقد وافقا على التعليق على صدقه في وصف الأحداث واعترافه بصعوباته. ولقد أقر الأهل بأن رد فعلهم السابق لم يكن يتضمن أبداً امتداح السلوك الحسن، وإنما تقريع السلوك الخاطئ (خصوصاً الكذب) وانتقاده. وخلال الشهر الأول، خسر الولد ألف ليرة مرتين بسبب (الكذب في يومين خلال أحد الأسابيع وثلاثة أيام في أسبوع آخر). وخلال الأسبوع الثالث فقد فرصة مشاهدة التلفاز ليلة واحدة فقط، وكان الأسبوع الرابع ممتازاً. وقد طلب من الأهل إشراكه في مكافأة خاصة خلال عطلة نهاية الأسبوع. وفي يوم الأحد، صحب الأب سامي إلى البحر وبعد ذلك دعاه الأب على بوظة يوم الأحد ومع شعور الجميع بالرضا، فإن الكذب انخفض بشكل ملحوظ بعد شهر واحد. وقد تم وقف النظام بعد ذلك حيث شعر الجميع أنه لم تعد له حاجة.

8-15 عدم الأمانة أو السرقة:

يمكن تعريف السرقة بأنها امتلاك شيء ليس من الواضح (حسب تقدير الراشدين) أنه يخص الولد. وحتى يمكن تسمية حادث بأنه سرقة، يجب أن يعرف الولد أن من الخطأ أن تأخذ الشيء دون إذن صاحبه. وحوادث السرقة البسيطة في مرحلة الطفولة الباكرة شائعة جداً، وهي تميل عند الأولاد إلى بلوغ ذروتها في حوالى عمر 5-8 سنوات ومن ثم تبدأ بالتناقص. ينمو الضمير عند الأولاد

بشكل بطيء كلما ابتعدوا تدريجياً عن اتجاه يتمركز حول الذات والإشباع الفوري لدوافعهم، ومن بين جميع المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة، تعتبر السرقة أكثرها إثارة القلق. حيث يرونها نموذجاً للسلوك الإجرامي مما يولد الخوف في قلوبهم. كما يشعرون أن جيرانهم سوف يحكمون عليهم بناء على سلوك ولدهم. ولحسن الحظ، هناك خطوات محددة يمكن للأهل اتباعها بأنفسهم للتعامل بفعالية مع السرقة في مرحلة الطفولة، علماً بأن السرقة العادية إذا استمرت بعد سن عشر سنوات، فإنها على الأرجح علامة على وجود اضطراب انفعالي خطير عند الولد وهي بحاجة إلى مساعدة متخصصة فورية.

8-15-1 الأسباب:

يسرق الأولاد لأسباب عديدة: فالأولاد الصغار جداً أو غير الناضجين ربما كانوا ببساطة لا يفهمون أن للآخرين حق الملكية الخاصة التي يجب أن تحترم وهؤلاء الأولاد يجدون صعوبة في التمييز بين الاستعارة والسرقة، ومن أهم الأسباب الأخرى للسرقة:

1- ربما كان هناك نقص خطير لشيء ما في حياة الولد، وبالتالي تكون السرقة تعويضاً رمزياً لغياب الحب الأبوي، أو الاهتمام أو الاحترام أو المودة. ومن غير المستبعد أن تبدأ السرقة بعد ترك أحد الأبوين البيت أو وفاته. ومن الجدير بالملاحظة النتائج التي تشير إلى أن الأحداث المنحرفين والذين يتورطون باستمرار في أشكال مختلفة من السلوكات اللاإجتماعية يكونون في الغالب من أسر تتصف بالإدمان الأبوي على الكحول والجريمة، والتنشئة الأسرية السيئة التي كثيراً ما تتسم بالنبذ التام للأولاد.

2- سبب آخر للسرقة عند الولد هو حقيقة أن بعض الأهل يحصلون على

أشكال متعددة من السعادة اللاشعورية من سوء تصرف طفلهم، حيث تشبع السرقة بعض مشاعر التمرد الكامنة لديهم، والولد يشعر بذلك ويستثار كي يستمر في السرقة.

3- يمكن ان يكون الولد قد قام باختيار نموذج سيىء للاقتداء به، ربما يكون الشخص كما أنه ليس نادراً ان يسرق الولد من أجل الحصول على رضا جماعة الرفاق.

4- بعض الأولاد يسرقون من أجل تدعيم احترام الذات، فهم يعرضون الأشياء المسروقة على الآخرين كي يثبتوا لهم صلابتهم ورجوليتهم أو كفاءتهم. كما يستمتع أطفال آخرون بالاستثارة وحس المغامرة المتضمن في القيام بالسرقة.

5- قد يسرق الأولاد من خلفية اقتصادية اجتماعية متدنية لأنهم ببساطة لا يملكون نقوداً لشراء الأشياء التي يريدونها وبما أنهم هم أنفسهم لا يملكون إلا القليل جداً يكون من الصعب عليهم احترام ملكية الآخرين.

6- قد تكون السرقة هي طريقة الولد اللاشعورية في الانتقام من أحد أبويه فإذا منع أحد الأبوين طفلته من وضع المساحيق فقد تقوم الفتاة بالسرقة من أحد المتاجر مع رغبة لا شعورية في ان يتم إمساكها وبالتالي تسبب الإحراج لوالدها.

7- قد تكون السرقة علامة على التوتر الداخلي عند الولد، مثل الاكتئاب، أو الغيرة من طفل جديد ولد للأسرة، أو الغضب، ويحاول الولد استعادة شعور داخلي بالارتياح من خلال السرقة.

وقد يكون هناك سبب آخر هو ان لدى الولد درجة احتمال للاحباط متدنية جداً ويجد صعوبة كبيرة في مقاومة الإغراء.

8-15-2 طرق الوقاية:

1- علّم الولد القيم: إن الأبوين اللذين يعطيان قيمة كبيرة للأمانة الشخصية ولاحترام ممتلكات الغير، واللذين يهتمان بالخير العام بدل الكسب الشخصي ويعيان هذه القيم ويطبقانها على حياتهما اليومية يقل احتمال أن يكون لدى أطفالهما مشكلة السرقة. وكذلك فإن الأبوين اللذين يحترمان دائماً حق الولد في الملكية لا يقدمان إطلاقاً على استعارة أي شيء يملكه الولد دون إذنه المسبق.

2- نمّ علاقة حميمة مع الولد: اعمل على تطوير علاقة دافئة حميمة مع الولد لأنك بهذه الطريقة سوف تزيد حرصه على إرضائك والتوحد مع قيمك الخاصة.

3- أمّن للولد مصروفاً منتظماً: تأكد من أن يكون لدى ولدك نوع من الدخل المنتظم لشراء الأشياء التي يحتاجها. ويمكن أن يأتي هذا الدخل من مصروف محدد أو من عمل إضافي يقوم به بعد المدرسة.

4- الإشراف المباشر على الولد: إن الأبوين اللذين يتابعان النشاطات اليومية لأولادهما لن يتيحا الفرصة لعادة مثل السرقة لكي تتطور كثيراً قبل ان يكتشفا وجودها.

5- كن قدوة: تأكد من إظهارك خلق الأمانة في نشاطاتك اليومية، فأعد الممتلكات التي تجدها لأصحابها ولا تخدع الآخرين أو تسرق الأشياء من مستخدمك.

6- حقوق الملكية: حدد بوضوح حقوق الملكية داخل البيت وخارجه، مع احترام حقوق الجميع وعلّم أولادك كيف يستعيرون الأشياء التي يمتلكها الآخرون ويعيدونها إليهم.

8-15-3 العلاج:

1- اتخذ إجراءً فورياً:

أ- صحح: إن أكثر جزاء معقول لأخذ شيء يخص شخصاً آخر هو أن

تقوم بالتعويض عن ذلك الشيء فعندما يقوم الولد بأخذ حلوى أو أشياء أخرى من متجر او دكان ينبغي ان يطلب من الولد أن يقدم تعويضاً من مصروفه أو من أية مصادر شخصية أخرى، وبهذا الخصوص، ينبغي الاهتمام بألا يترك الولد دون نقود بشكل تام لأن هذا لن يؤدي إلا إلى تشجيع المزيد من السرقة. أما التعويض فيجب أن يكون مزعجاً للولد ويستدعي حرمانه من أشياء مادية معينة كان بإمكانه الحصول عليها من مصروفه. ولا تسمح لاعتذارات الولد أو تبريراته أو وعوده بعدم تكرار السرقة أن تضعف من حتمية تحمله للنتائج، إذ يجب أن يتحمل الولد المسؤولية الشخصية لإصلاح فعلته.

ب- واجه الولد: ينبغي على الأبوين بالإضافة إلى طلبهما من الولد أن يقوم بالتعويض عما أخذ، أن يواجها الولد لفظياً (بعد أن يهدأ الطرفان) بمخاطر هذا السلوك. وينبغي على الأبوين تسمية التصرف على أنه «سرقة» بحيث يفهم الولد حقيقة سوء التصرف الذي قام به ولا يستطيع التقليل من شأنه، واجه الولد حول موضوع السرقة بطريقة بسيطة وحاول أن تنهي المواجهة بملاحظة إيجابية من خلال التعبير عن محبتك أو تقديرك أو توقعاتك الإيجابية من الولد.

ج- تفهم: إن سؤال الاولاد عن «لماذا» سرقوا شيئاً ما يكون عادة عديم الجدوى ومن الأفضل أن تفكر بالحقائق بنفسك وأن تحاول أن تحدد ما الذي حققه الولد من خلال السرقة، ومن خلال فهمك لدوافعه الأساسية، سوف تكون في وضع أفضل للوصول إلى الأسباب الجذرية وبالتالي تستطيع أن تمنع حدوث المشكلة مستقبلاً.

د- الحرمان العاطفي: يشعر الأولاد المحرومون عاطفياً بالحرمان من الحب والمودة والاهتمام من قبل الأبوين فيقومون بالسرقة لملء شعورهم الداخلي بالخواء، والحل هو ان يبذل الأبوان جهوداً أكبر في حب أطفالهما وتقبلهم وقضاء الوقت معهم.

هـ- عدم النضج: يقوم بعض الأولاد في سن المدرسة (عمر سبع سنوات وما فوق) بالسرقة لأنهم لم يطوروا بعد ضميراً ناضجاً أو قدرة على المحاكمة الأخلاقية. إنهم ميالون للتمركز حول الذات ويبحثون عن إشباع فوري لدوافعهم، وهم لا يشعرون بالذنب نتيجة أخذهم أشياء الغير. والحل: هو تكرار ذكر النتائج المترتبة على السرقة وتعليم الولد المبادئ الأخلاقية.

و- حب الاستثارة أو الإيقاع بالغير أو من أجل الهيبة: يسرق بعض الأولاد من أجل الإثارة (المخاطرة، إلقاء التبعة على سواهم)، ولكسب استحسان مجموعة الرفاق واحترامها، أو لكي يثبتوا مدى قوتهم وبراعتهم والحل يكمن في توجيههم إلى مصادر بديلة للإثارة، والصداقة والأهمية.

ز- التعزيز الأبوي والنمذجة: يستمد بعض الأهل بشكل غير شعوري متعة بديلة من قيام الولد بالسرقة حيث أنها ترضي نزعاتهم الدفينة المتمردة أو اللاإجتماعية، وقد يقوم آباء آخرون هم أنفسهم بالسرقة (أو الغش في تقدير ضريبة دخلهم) ولا يحاولون إخفاء هذا السلوك عن أطفالهم والحل هو تغيير سلوك الأبوين واتجاهاتهما.

2- اضبط أعصابك واستجب بهدوء: من المهم بالنسبة للأبوين اللذين يتعاملان مع طفل يسرق أن يسيطرا على ثورتهما الانفعالية وألا يبالغا في الغضب، أو الشعور بالصدمة أو خيبة الأمل، فلا تعتبر السرقة وكأنها فشل شخصي أو إهانة لك. فتجنب المبالغة ولا تجعل من نفسك «نائباً عاماً» يرهب الولد لفظياً، ولا تطالب الولد بالاعتراف لأن ذلك سيرغمه على الكذب. وتذكر أنه عندما يقع الولد في مشكلة فهو بحاجة إلى تعاطفك وثقتك به أكثر من أي وقت، إن أفضل اتجاه يمكن أن تتخذه هو أن تكون عقلانياً تبحث عن جميع الحقائق عند كل الطرفين في الموضوع وتحاول فهم الأسباب أو الدوافع الكامنة وراء حادث السرقة.

3- المراقبة: أظهرت الدراسات أن الناس يغشّون ويسرقون ويكذبون بدرجة أقل

إذا كان خطر اكتشافهم عالياً. ويحتاج الأولاد الذين اعتادوا السرقة إلى إشراف مباشر من قبل الأهل بحيث كلما قاموا بالسرقة كان احتمال اكتشاف الحدث عالياً. هؤلاء الأولاد بحاجة إلى المعرفة الأكيدة بأنه لن يكون بإمكانهم الإفلات من العقاب بسرقاتهم، بغض النظر عن الاكاذيب الذكية او التمويهات. وينبغي أن تتم مواجهتهم بكل حادث سرقة، كما ينبغي أن لا تقبل منهم أية تفسيرات أو أعذار.

8-15-4 حالة جمانة

جمانة في الحادية عشرة من عمرها تسرق أشياء ونقوداً من البيت والمدرسة وأحياناً من الدكاكين، وقد لجأ الأهل إلى نمط من العقاب الشديد المتقطع والإشارة المستمرة إلى ابنتهما على أنها مجرمة. وبعد نقاش مستفيض، وافق الأهل على أن الإجراء الفوري الثابت أكثر ملاءمة، فقاما بوضع جزاءات والإصرار على أن تقوم بتعويض الضحية. لقد كانت السرقة مصدر إحراج شديد ولم يكن باستطاعة الأهل أو جمانة مواجهة إعادة الأشياء أو النقود إلى أصحابها. إلا أن هذه الخطوة كانت هامة حيث أنها أوضحت للفتاة جدية السلوك وضرورة تعويض الشخص عما فقد. ولقد كانت مواجهة الشخص والاعتذار له حافزاً قوياً للفتاة كي تتوقف عن السرقة، كما أخبرت جمانة بأنه لن يسمح لها مستقبلاً بالاحتفاظ بأية أشياء «تجدها» أو يشعر الأهل بعدم التأكد من ملكيتها لها، وقد كانت هذه الخطوات البسيطة ذات فعالية فورية.

8-16 الغش:

كثيراً ما يعاني الأولاد الغشاشون من صعوبات في التعلم الأكاديمي، وعندما يواجهون بشأن الغش، يغضبون بشدة ويتهمون غيرهم به ويتصرفون

وكأنهم قد تعرضوا لإساءة المعاملة بشكل قاس. والأولاد في سن المدرسة، من غير الغشاشين، لا يستمرون باللعب مع ولد لا يستطيع الالتزام بالقوانين أو «اللعب بإنصاف» دائماً دون أن يفقد أعصابه.

إن الميل المزمن للغش ذو علاقة بخصائص الشخصية ويدعى المكيافلية. ويتميز الأشخاص الذين تكون هذه الخاصية عندهم مرتفعة بأنهم بارعون في التلاعب، قياديون وفرديون. وهم يرفضون الغش إذا كان لمصلحة الآخرين.

من بين الأسباب الشائعة للغش في البيت والمدرسة ما يلي:

1- الضغط الخارجي على الولد كي يكون من المتفوقين في صفه. فيكتسب الولد عقلية تقول: ينبغي أن تفوز بأي ثمن «وذلك نتيجة لضغوط الأهل على الولد كي يتفوق. ويبدو أن لدى الغشاشين حاجة أقوى لتقبل الكبار لهم من غير الغشاشين.

2- يميل الأولاد قبل سن السابعة إلى التمركز حول الذات، فهم يرون أنفسهم وكأنهم محور العالم، ويطالبون بأن يكونوا الأوائل، والأفضل، والفائزين في كل الألعاب.

3- الأولاد الذين يشعرون بعدم الكفاءة يتوقعون فشلهم في أداء مهمة ما، مما يزيد احتمال قيامهم بالغش.

8-16-1 طرق الوقاية:

1- **قم بالإشراف المباشر:** لقد أظهرت الدراسات أنه يزيد احتمال قيام الناس بالغش كلما أحسوا أنهم غالباً لن يتم ضبطهم. ومن النتائج الثابتة في أدب الموضوع أن الخوف من الضبط أقوى الروادع عن الغش.

2- **علم المبادئ الاخلاقية:** ينبغي أن يبدأ المراهقون بفهم المبادئ الاخلاقية العامة المتضمنة الأمانة، وأن يقوموا باختيار هذا السلوك

طوعاً لأنه الطريقة الصحيحة والقانونية في التصرف من أجل مصلحة المجتمع.

3- **تراخي الولد:** إذا كان ولدك لا يتقن لعبة ما لافتقاره لبعض المهارات او الخبرات فحاول أن تتراخى له حتى تضعه في موقف مكافئ لك. وفي هذه الحالة يقل إحتمال قيام الولد بالغش كي يتجنب الفشل في لعبة تحتاج إلى مهارة.

8-16-2 العلاج:

1- **عبّر عن عدم رضاك:** عندما يغش الولد، يمكنك أن تواجهه قائلاً «إني منزعج حقاً لأنك لا تتبع القوانين، إن هذا يعطيني شعوراً بأنك لا تهتم إلا بالفوز وليس في أن نقضي وقتاً ممتعاً. وبعد ذلك استمر في وقت اللعب كلما بدأ الولد في الغش. فإذا اتبعت هذا الإجراء باستمرار فإن سلوك الغش يتناقص تدريجياً.

2- **تحدث عن الجانب الأخلاقي:** علّم ولدك بأن سلوك عدم الأمانة يؤدي إلى فقدان ثقة الآخرين، فإذا كنت غير أمين فأنت في الواقع تغش نفسك كما تغش الآخرين. وسوف تحرم الكثير من الأشياء في حياتك إذا لم تكن تمتلك هذه الصفة.

3- **التجاهل:** يجد صغار الأولاد أن خسارة أية لعبة هو أمر لا يحتمل، وطالما أن هذا السلوك شائع جداً بين الأولاد، فإن بإمكان الأهل تجاهل الكثير منه وعدم إثارة قضية حوله، ومع الوقت يصبح أقل تمركزاً حول الذات وسوف ينمي قدرة أكبر على تحمل الإحباط.

4- **علّم الولد الحديث مع النفس:** إذا كان الولد يشعر بحاجة للفوز في اللعب في كل مرة، بإمكانك أن تدربه أن يقول لنفسه بصوت خافت عندما يشعر بالرغبة في الغش، «إنه أمر جميل حقاً أن أفوز، ولكن إذا لم أفز فلا بأس في ذلك.

5- **قدّم للولد دعماً غير مشروط:** أظهر للولد من خلال أقوالك وأفعالك أن حبك

واستحسانك له لا يعتمد على تحصيله المرتفع في المدرسة أو الألعاب أو الرياضة.

6- ابْنِ في الولد الثقة بالنفس: كي تساعد الولد على تقبل قدراته الحقيقة وجوانب النقص عنده قم بامتداحه بشكل واقعي على مهاراته في لعب الألعاب المختلفة. يمكنك مساعدة الولد من خلال إظهارك شعورك الثابت بالجدارة حتى في وجه الهزائم المتكررة. وكلما لعب بدون غش، أتح له فرصة كسب المزيد من اللعب. وكذلك يمكنك أن تشرح للولد أن خبرتك في لعبة ما هي نتيجة الخبرة والتعلم. وليس خاصة سحرية والأسلوب الأخير هو أن تقترح أن الغش لا يعتبر «فوزاً» فالإنتصارات التي يتم تحقيقها بهذه الطريقة، لا يمكن أن تكون مصدراً حقيقياً للشعور بالفخر، وبالتالي فأنت عندما تغش، لا تغش إلا نفسك.

8-16-4 حالة جميل

جميل أكبر أخواته الثلاث، أحيل للمعالجة وهو في التاسعة من عمره لسوء تحصيله المدرسي ولعدم نضجه العام. وكانت والدته قد عادت إلى عملها عندما كان عمره ستة أسابيع، ولم يكن باستطاعة السيدة التي كانت تعتني به نهاراً أن تقدم له إلا القليل جداً من الاهتمام الفردي. ورافق هذا الانفصال المبكر عن الأم دفع قوي نحو الاستقلالية المبكرة والتي لم تسمح لشعور جميل بالكفاءة بالنمو التدريجي. وحتى يتجنب الشعور بالقلق كان يتظاهر أن باستطاعته السيطرة على أي موقف. كما كان يتجنب تلك المواقف التي يحتمل أن تظهر شعوره بعدم الكفاءة. وعندما كان يدخل في مسابقات أثناء المعالجة كان يغش حتى يتجنب الخسارة. وبعد مضي بضعة أسابيع على هذا الحال، قال المعالج معلقاً، يبدو أن الفوز مهم جداً بالنسبة لك. فقال جميل بصوت ساخر «إذا خسرت، فسوف يقتلني والدي». وقد ذكر فيما بعد أن والده أخبره أنه «ليس المهم كيف تلعب ولكن المهم هو أن تربح اللعبة». وبناء على ذلك أقترح المعالج أن جميلاً يقوم بالغش في اللعب لأنه يشعر بأنه لا

يملك المهارات اللازمة للفوز بحق ودون غش وقد أكد المعالج أن لدى جميل القدرات اللازمة إلا أنه يخاف استخدامها. وقد أصغى جميل بهدوء ثم سأله «هل تعتقد حقاً أني كذلك؟» وفي جلسات المعالجة اللاحقة بدأ سلوك الغش يظهر على فترات وغالباً مصحوباً بسلوك «التهريج» ولكنه أصبح نادراً. كما زاد اهتمام جميل بتعلم كيفية اللعب بمهارة أكبر، وقد كان مسروراً لتمكنه من الفوز على والده في بعض الأحيان من خلال اللعب بدون غش. ومع أن الهزيمة بقيت بالنسبة له صعبة الاحتمال، إلا أنه أصبح أكثر تحملاً لها نتيجة الدعم الذي قدمه له المعالج. لقد كان هدف المعالج هو تثبيت تقدير ذات واقعي عند الصبي، وتوضيح عدم جدوى الغش، وتشجيع الاعتماد على النمو التدريجي لمهارات اللعب، ويمكن للأهل استخدام طريقة مشابهة مع أبنائهم.

8-17 الكلام البذيء:

يقع الكلام البذيء الذي يستخدمه الأولاد في ثلاث فئات: التجديف أو الكلام بعدم احترام عن أمر ديني أو مقدس، والشتم أو الكلام الذي يعكس تمني الأذى لشخص ما مثل اللعنات والكلمات الفاحشة أو القذرة التي تشير إلى مواضيع جنسية أو إلى تخلص الجسم من الفضلات بأسلوب مازح أو ساخر. إن كل الأولاد تقريباً يستخدمون اللغة السيئة عاجلاً أم آجلاً. وهذا النوع من الكلام أخذ يتزايد في السنوات الأخيرة منذ أن بدأ المجتمع يقلل الحظر المفروض عليه.

8-17-1 الأسباب:

1- لفت الانتباه: يستخدم بعض الأولاد «الكلمات الرديئة» من أجل

لفت الانتباه، فهي طريقة يمكنك من خلالها التأكد من أنهم يلاحظونك.

2- **إعطاء الراشدين شعوراً بالصدمة:** من الممتع جداً للولد أن يصدم الكبار ويعطيهم شعوراً بعدم الإرتياح، لأنك عندما تقوم بصدم شخص ما فإنك تشعر بالتفوق عليه.

3- **التفريغ الانفعالي:** يميل الناس إلى الشتم بطريقة قهرية عندما يشعرون بالإحباط أو الغضب ففي ذلك تحرر من التوتر الجدي.

4- **التحدي:** تمثل اللغة السيئة بالنسبة للبعض طريقة للتحدي، فقد يكونون من بيئة أسرية تحرّم استخدام الشتائم بشدة، وبالتالي فإن المتمرد منهم يريد أن يؤكد استقلاليته.

5- **النضج:** يستخدم بعض الأولاد الكلمات السيئة لأنها تمثل بالنسبة لهم رمز النضج والوصول إلى مرحلة الرشد، فقد سبق لهم وسمعوا بعض الراشدين يستخدمون هذه الكلمات، وبالتالي فهم يشعرون أنه قد حان دورهم كي يستخدموها.

6- **تقبل الرفاق:** يستخدم بعض الشباب اللغة البذيئة أثناء تجوالهم مع أصدقائهم كي يحظوا بالتقبل والاستحسان فهم يشعرون أن الشتم يعزز صورة الشخص الصلب، الخشن.

7- **سرور طفولي:** يفتتن الأولاد الصغار بعمليات الإخراج ويشعرون بالسرور عند مناقشة عمليات الإخراج، وفيما بعد، يظهر الوعي الجنسي ويبدأ الأولاد بالاستمتاع بالتحدث عن الأعضاء الجنسية.

ويبدو أن الأولاد يستمدون من خلال الحديث عن هذه الموضوعات نوعاً من الاستمتاع الجنسي الطفولي.

8-17-2 طرق الوقاية:

1- كن قدوة: غالباً ما يتعلم الأولاد اللغة غير المرغوبة من خلال ملاحظتهم لآبائهم، فإذا كان بإمكانك أن تمنع ميلك لاستخدام التجديف أو اللغة البذيئة، فمن الأرجح ان يقلّد أولادك قدرتك على السيطرة على نفسك.

2- حثّ الولد على التعبير: إذا كان بإمكان ولدك أن يعبر لك بحرية عن شعوره بالألم أو الغضب، فإن ميله لاستخدام كلمات الشتم كي يعبر عن مشاعره السلبية سوف يقل.

3- المناقشة: كانت إحدى العائلات تقوم بمناقشة الكلمات السيئة مع الأولاد بشكل معتاد، فقد كان الأهل يتحدثون بحرية مع أولادهم عن كل كلمة بذيئة شائعة الاستعمال، وكانت الكلمة تكتب، ثم تعرف ومن ثم تناقش ولقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في منع الأولاد من استخدام اللغة البذيئة.

8-17-3 العلاج:

1- تجاهل:

إذا وجد الأولاد أن اللغة السيئة لا تؤدي إلى ترويعك، أو إزعاجك، فقد لا يجدون سبباً للاستمرار في استخدامها، وبالتالي، فقد يكون مجرد تجاهل هذه اللغة كافياً لإنهاء استخدامها وحتى لو استمر الولد في استخدامها في بعض الأحيان، فقد تخدم غرضاً تكيفياً في تفريغ الطاقة الزائدة والتعبير عن الإنفعالات القوية.

وكما يقول مونتاجو، فإن الغرض من الشتائم هو توفير منفذ لمشاعر العدوان وبالتالي فهي تعيد للفرد حالة الإتزان النفسي.

2- تظاهر بالغباء:

يمكنك أن تجيب الولد قائلاً، «ما هي الكلمة التي استخدمتها؟ أنا لا

أفهمها ما معناها؟» وعلى الأرجح فإن الولد سيقلع عن هذا الأسلوب الذي يضعه في هذا الموقف.

3- كن متعاطفاً:

عندما يقوم الولد بالشتم كاستجابة للشعور بالإحباط، حاول أن تتعرف على حاجاته ومصادر قلقه بأن تستجيب بتعاطف، «يبدو أن هذه صعبة بعض الشيء بالنسبة لك» واعرض عليه مساعدتك «دعني أساعدك».

4- عبر عن عدم رضاك:

بإمكانك أن تقول لولدك «أنا أفهم تماماً أنك غاضب ولكني أرجو ألا تستخدم اللغة البذيئة «أو» لا يمكنك أن تستخدم هذه الكلمة في هذا البيت «أو» قد يتكلم الآخرون بهذه الطريقة في بيوتهم، إلا اننا لا نتكلم بهذه الطريقة في بيتنا «أو» أنا لا أكلمك بهذه الطريقة وأتوقع ألا تكلمني بها أنت أيضاً».

وعند إظهارك عدم الموافقة، أشر للولد أن بعض الكلمات تعبر عن أخلاق سيئة، مثل عدم قولك معذرة في الوقت المناسب. وضّح له أن الناس لا يحبون أن يسمعوا هذه الكلمات تستخدم بهذه الطريقة وأنك تقدر للولد عدم استخدامه لها وبالتالي احترامه لمشاعر الآخرين.

5- عاقب:

إذا استمر الولد في استخدام اللغة البذيئة بعد أن حرمتها، فقد تضطر إلى فرض عقاب من مثل إرساله إلى مكان العزل مدة 5-10 دقائق. ويعتبر هذا العزل القصير المدى نتيجة أكثر منطقية من غسل فم الولد بالماء والصابون.

6- عزّز:

سجل عدد المرات التي يستخدم فيها الولد اللغة البذيئة يومياً ثم أخبره أنه سوف يحصل على نجمة توضع على لوحة معلقة عن كل ساعة (أو أي فاصل زمني محدد) لا يستخدم فيها اللغة البذيئة داخل البيت. كما أن عدداً معيناً من النجوم يكسب الولد مكافأة ما أو امتيازاً معيناً. وتأكد من قيامك بالثناء على الولد في كل مرة تعلّق له نجمة أو تعطيه مكافأة.

7- علّم الولد التمييز:

إشرح لولدك أن بعض الكلمات تعبر عن عدم احترام الناس وينبغي عدم استخدامها، علمه طرقاً اكثر قبولاً للتعبير عن غضبه تجاه الآخرين، إن الاولاد بحاجة أيضاً إلى معرفة أنه في حين يمكن التسامح بشأن استخدام بعض الكلمات داخل البيت، إلا ان هذه الكلمات يجب ألا تستخدم في المجتمع الراقي او بوجود آخرين.

8- شجِّع الولد على الاستخدام الخلاق:

إن المغالاة في استخدام بعض الكلمات المكونة من أربعة أحرف يعتبر مفسداً للغتنا وأخلاقنا أيضاً. لذا يمكنك أن تشجع الولد كي يكون أوسع خيالاً في اختياره للغته.

8-17-4 حالة

لقد اتخذت إحدى الأمهات موقفاً تجاه استخدام ابنتها ذات الثماني سنوات لكلمات بذيئة بعد عودتها من مخيم صيفي، فقد عملت الأم على توضيح معاني الكلمات والأصل الاشتقاقي لكل منها، كما وضحت لابنتها بأنه لا يجوز استخدام مثل هذه الكلمات بشكل عشوائي، وأن التحدث بلباقة يتطلب مراعاة الظروف التي يتحدث فيها الإنسان.

8-18 السلوك الجنسي غير المناسب:

لقد تغيرت الاتجاهات والقناعات والقواعد الخلقية المتعلقة بالجنس تغيراً جوهرياً في السنوات الأخيرة، فما كان يعتبر سلوكاً جنسياً منحرفاً لدى الشباب قبل بضع سنوات، قد لا يعتبر كذلك اليوم.

8-18-1 الأسباب:

1- تشير الدراسات إلى أن الأولاد الذين ينشأون في مرحلة ما قبل المدرسة في بيوت بدون آباء أو يغيب فيها الأهل لفترات طويلة تظهر لديهم ميول واتجاهات وتصرفات أنثوية.

2- تظهر في بعض الحالات علاقة وثيقة بين الولد والوالد من الجنس الآخر بحيث يكون الاتصال النفسي والجسمي بين الطرفين قوياً إلى درجة متطرفة، وتكون العلاقة من النوع الذي يصفه الوالد بأنه «غير قابل للفصم». وفي مثل هذه الحالات تقل فرصة الولد للتوحد مع الوالد من ذات الجنس ولتطوير سلوك الدور الجنسي المناسب.

3- يميل بعض الأهل، بسبب رغبتهم في الحصول على ولد من الجنس المعاكس، إلى محاولة جعل البنت تتصرف كأنها ولد أو العكس. إن على الأهل أن يكونوا متيقظين إلى ضرورة طمأنة البنت الصغيرة بأنهم سعداء لأنها بنت، وطمأنة الولد الصغير بأنهم سعداء لأنه ولد. أما الأصدقاء أو الأقارب الذين يقومون بمواساة الأسرة بسبب ولادة «بنت أخرى» أو ولد آخر «فيجب ألا يعطوا المجال لذلك. إن من المهم جداً أن يتقبل الأهل ولدهم بغض النظر عن جنسه.

4- تحمل بعض الأمهات شعوراً بالكراهية أو الحسد نحو الذكور،

فيعملـن عـلى تنميـة سـلوكات أنثويـة لـدى الأولاد، الأم، في هـذه الحالـة، تقـرن الذكـورة بالعنـف الجسـدي والعـدوان والفسـق الجنـسي والجلافـة، ولـذا فهـي تفضـل أن يكـون ابنهـا أكـثر رقـة.

5- قد تكون هناك تأثيرات هرمونية أو وراثية، إلا أن ذلك لا يكون عادة السبب الرئيسي في اضطراب الدور.

2 ـ 18 ـ 8 طرق العلاج

العادة السرية:

إن اللعب بالأعضاء التناسلية للحصول على المتعة هو أمر شائع لدى الناس، فصغار الأولاد يكتشفون في وقت مبكر ان هناك شعوراً ممتعاً يمكن الحصول عليه عن طريق لمس أو دلك الأعضاء التناسلية، وهذا السلوك شائع لدى الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين سنة وست سنوات، كما يظهر أيضاً في مرحلة المراهقة، فالعادة السريّة هي النشاط الجنسي الرئيسي للمراهقين الذكور. إن 94 % من الذكور يمارسون العادة السرية خلال المراهقة.

ومع أن معظم أهل اليوم قد سمعوا أو قرأوا أو عرفوا بالخبرة الشخصية أن العادة السرية ليست مضرّة، فهي لا توقف النمو ولا تسبب الجنون أو العقم أو العجز الجنسي، فهم ما زالوا يشعرون بالقلق إذا عرفوا بأن أولادهم يمارسونها. وبدلاً من تجاهل الموضوع فهم يوبخون أو يعاقبون ولدهم على نحو يشعر بالذنب والقلق تجاه ممارستها. وتصبح العادة السرية مشكلة إذا تمت ممارستها بكثرة أو بشكل غير مناسب كأن تمارس في الأماكن العامة، أو ينهمك الولد في العادة السرية لأنه لا يملك مصادر أخرى للاستمتاع بالحياة أو لشعوره بأنه غير مرغوب فيه أو غير محبوب من قبل الأهل، أو أنه يشعر بالوحدة وعدم تقبل الآخرين له، أو يشعر بعدم الكفاءة في المدرسة أو في مجالات أخرى من حياته.

العلاج:

1- إعمل على تنمية ميول أخرى: قد يكون الولد محدود النشاط يقضي وقتاً أطول من اللازم مع نفسه، لذا حاول أن تبعد اهتمامه عن التركيز على جسمه في البحث عن المتعة بتشجيعه على إيجاد نشاطات ممتعة أخرى في العمل أو الدراسة أو الترفيه. كالنوادي أو بمخيّم صيفي. وقد يكون عليك أن تبقى مع الولد لفترة أطول وأن تعطيه من وقتك ومحبتك، وتستطيع القيام بذلك عن طريق تنظيم رحلات ونشاطات أكثر تضمك مع الولد.

2- صرف الانتباه: لكي تصرف انتباه الولد عن العادة السرية، يمكن أن تقترح عليه أن تلعبا معاً إحدى الألعاب المسلية أو تطلب منه أن يقوم بأداء مهمة سريعة لك.

3- المواجهة: وضّح للولد بأسلوب الحقائق العلمية أن العادة السرية ينبغي ألا تمارس في مكان عام، وأن كثيراً من المراهقين يشعرون برغبة في ممارسة العادة السرية إلا أنهم لا يفعلون ذلك إلا عندما يكونون وحدهم في مكان خاص، وفي مثل هذه الحالات لا تعتبر العادة السرية عملاً شاذاً.

4- التفهم: حاول أن تتذكر فيما إذا كان الولد قد وضع تحت حالة من الضغط أو التوتر في الآونة الأخيرة، فقد يمارس العادة السرية بسبب التوتر والقلق، وتصبح مهمتك هنا هي أن تحدد سبب التوتر بدلاً من أن تهاجم استخدام العادة السرية، فربما كان الولد خائفاً من أن يموت أحد والديه إذا كان مريضاً، أو كان لا يعرف كيف يتعامل مع الأولاد.

اللعب الجنسي:

يعتبر اللعب الجنسي والاستكشاف الجنسي مع أولاد آخرين مظهرين من مظاهر النمو الجنسي الطبيعي، شأنهما في ذلك شأن العادة السرية. فقد يؤدي حب

الاستطلاع الجنسي بالأولاد والبنات إلى النظر للأجسام العارية للآخرين ولمسها، وألعاب مثل «لعبة الطبيب» أو «لعبة الأب والأم» هي من الألعاب الشائعة. ويتضمن السلوك الجنسي للأولاد قبل المراهقة مدى واسعاً من الاستجابات تشمل الألفاظ والحركات الجنسية.

وتتضمن الأسباب التي تدفع بالأولاد إلى ممارسة اللعب الجنسي، حب الاستطلاع، والغموض والمنع المرتبطة بالجنس، وضغط الرفاق، ونشاطات الأهل الجنسية في البيت. أما الدافع الجنسي فلا بد أنه يكون قوياً لدى الأولاد قبل البلوغ.

العلاج:

1- غالباً ما تكون هناك حاجة لأن يضع الوالدان حدوداً للعب الجنسي للأولاد، فوضّح للولد أن النشاط الجنسي يقتصر على الراشدين وأن على الأولاد تعلّم الانتظار، وكن واضحاً وحازماً وقدّم المعلومات كحقائق موضوعية. وامنع بوضوح أي نشاط من هذا النوع.

2- **تشجيع النشاطات البديلة:** إن الأولاد الذين توجد لديهم نشاطات متعددة في البيت أو الحي تعطيهم شعوراً بالرضى وتثير اهتمامهم، هم أقل احتمالاً لأن يصبحوا مولعين باللعب الجنسي وأن يتجهوا له كمصدر بديل للمتعة.

3- **الإشراف:** لا تدع الأولاد يلعبون وحدهم في غرفة مغلقة لمدة طويلة دون أن تطلّ عليهم بين الفينة والأخرى لترى ماذا يفعلون.

4- **التربية الجنسية:** يمكن خفض حب الاستطلاع الجنسي لدى الولد عن طريق التحدث معه في البيت عن الجنس، والإجابة عن أسئلته بصراحة وبطريقة موضوعية. والأولاد الذين تقدم لهم إجابات

صحيحة عن أسئلتهم الجنسية ضمن حدود فهمهم هم أقل احتمالاً للإنشغال باللعب الجنسي، إذ أن الجنس لا يبقى موضوعاً غامضاً بالنسبة لهم.

5- **النموذج الوالدي:** لا تدع الأولاد يرون نشاطاتك الجنسية، إذ أن الأولاد حتى لو كانت أعمارهم 9 و10 سنوات لا يستوعبون تماماً الحدود والجوانب الخلقية للسلوك الجنسي.

انحراف الأدوار الجنسية:

تحدث هذه المشكلة عندما تظهر لدى الأولاد أدوار جنسية غير معتادة على نحو متطرف وجامد، أي عندما تظهر لدى الأولاد سلوكات أنثوية متطرفة ولدى البنات سلوكات ذكرية. إن مثل هذا السلوك يقترن بارتفاع مستوى القلق وانخفاض اعتبار الذات وتدني التقبل الاجتماعي للولد، والأولاد، بشكل خاص، يجدون أن المجتمع لا يحتمل ظهور السلوك الأنثوي المتطرف لديهم. وكنتيجة لذلك فإن عدد الصبيان الذين يحالون للعلاج بسبب شذوذ النمو الجنسي أكبر بكثير من عدد البنات (بنسبة 1:15). وتعتبر مساعدة الأولاد في تشكيل الهوية الجنسية المناسبة من المسؤوليات الرئيسية للأهل. وتسمى العملية التي يتعلم من خلالها الولد السلوكات والاتجاهات المناسبة اجتماعياً لجنسه بعملية التطبيع الجنسي حيث يتعلم الولد «المعايير الجنسية للدور» أي الخصائص النفسية التي تعتبر مناسبة لأحد الجنسين وليس للآخر. ويكتسب الولد الهوية الجنسية، أي الشعور بأنه ولد أو بنت، كما يكتسب معايير الدور الجنسي خلال مرحلة الطفولة المبكرة. كما أن تفضيل دور جنسي على آخر يحدث في وقت مبكر من الحياة، ربما في حوالى الثالث من العمر، لذا فإن من الصعب إحداث تعديلات هامة في الدور الجنسي أو الهوية الجنسية بعد سن ثلاث سنوات.

وفي الوقت نفسه الذي ينبغي أن يهتم فيه الوالدان بملاحظة أية مؤشرات لوجود مشكلة في الدور الجنسي لدى الولد، عليهما ألا يذهبا إلى حد التطرف فيصبحا منشغلين لأن ابنهما يفضل النشاطات الفنية السلبية على الألعاب التنافسية. هذا وقد أصبح هناك تأكيد متزايد في السنوات الأخيرة على عدم إرغام الأولاد على الإذعان لقواعد الدور الجنسي الجامدة والضيقة، إن الشخصية السوية تضم عناصر من خصائص الذكورة والأنوثة، والشخص المزدوج الجنس سيكولوجياً هو الشخص الذي يمارس بإرادته نشاطات «ذكرية» و«أنثوية» في آن واحد، فهو مؤكد لذاته أو مطاوع، حسب ما يتطلبه الموقف، وتشير نتائج الدراسات إلى أن الالتزام الجامد بالتطبيع الجنسي الضيق، سواء بالاتجاه الذكري أو الأنثوي ظل يحد من تكيف الشخص ومن حريته في التعبير عن ذاته. وبالمقابل تظهر نتائج البحوث أن الشخص المزدوج الجنس سيكولوجياً يظهر تكيفاً سلوكياً في المواقف المختلفة، ويقوم بالتصرف المناسب.

وفيما يلي بعض الإشارات التي ينبغي ملاحظتها لمعرفة فيما إذا كان لدى الولد مشكلة في الدور الجنسي أو الهوية:

1- أن يعبر الولد الصغير باستمرار عن تفضيله لهوية الجنس الآخر. كأن يقول الولد الصغير «أنا بنت» أو «أرغب عندما أكبر في أن أصبح أماً ويصبح لدي أولاد».
2- أن يرتدي الولد باستمرار ملابس الجنس الآخر.
3- أن تظهر لدى الولد ميول كميول الجنس الآخر، أو يلعب دور الجنس الآخر، ويظهر ذلك كمشكلة إذا لم يكتف الصبي بتفضيل الألعاب والدمى التي تعتبر أنثوية «بل كان أيضاً يظهر باستمرار نفوراً من نشاطات الأولاد ومن أقران اللعب الذكور. وفي الألعاب الإيهامية قد يقصر هذا الولد على لعب دور الولد من الجنس الآخر.

4- أن يشبه المظهر الجسمي للولد مظهر الجنس الآخر شبهاً وثيقاً. فمثلاً، أن تكون البنت ذات مظهر يجعل الآخرين يحسبونها ولداً في طفولتها المبكرة، أو أن تكون للولد ملامح ناعمة وجذابة تؤدي إلى ظهور استجابات عاطفية نحوه من قبل الراشدين.

5- إن سلوك الأولاد المضطربين في الدور الجنسي غالباً ما يسبب لهم النبذ من قبل أقرانهم.

6- أن تظهر لدى الولد مظاهر الجنس الآخر في تعبيرات الوجه والإشارات والصوت، وأن يجد الولد صعوبة في إخفاء هذه التصرفات حتى لو واجه النقد الاجتماعي الشديد. وعندما يحاول الأهل مساعدة الولد الذي يعاني من مشكلة في الدور الجنسي أو الهوية، فإن الهدف لا يكون تقييد الولد بالمعايير الجامدة للدور الجنسي، وإنما يكون توسيع مدى الاختيارات السلوكية المتاحة له وإعطاءه الفرصة ليصبح شخصاً سيكولوجياً مع إحساس بالتقبل لهويته الجنسية.

وتظهر الدراسات أن الأولاد ذوي السلوك الجنسي المناسب يستجيبون جيداً للتغيير في طريقة المعاملة من قبل الأهل، على العكس من الرجال الذي توجد لديهم اضطرابات في الهوية الجنسية منذ مرحلة ما قبل البلوغ. فعندما يعالج الأولاد في المرحلة العمرية التي تقع بين 4 و12 سنة، فإنهم يصبحون أقل أنثوية وأكثر ذكرية. ويؤدي العلاج إلى اختفاء الرغبة في ارتداء ملابس الإناث وكذلك تختفي تعبيرات الوجه الأنثوية واللعب الإيهامي الأنثوي، ويصبح الأولاد أكثر عدوانية في تعاملهم مع الأهل. كما يقل النبذ الاجتماعي والإزعاج الذي يتعرض له هؤلاء الأولاد من قبل أقرانهم الذكور ويحل محله التقبّل. وبغض النظر عن مدى تطرق السلوك عبر الجنس، فإن الدلائل تشير إلى أن التوجه لا يكون قد

تبلور في مرحلة الطفولة وبذا يبقى قابلاً للتعديل.

8-18-3 طرق الوقاية:

1- تطوير علاقة أوثق مع الوالد من الجنس ذاته، ولكي ينمو التوحد المناسب لدى الولد فإن على الوالد من الجنس ذاته أن يقضي وقتاً أطول مع الولد وأن يقدم نموذجاً للتصرفات المناسبة، ويحتاج الولد والوالد إلى أن يقضيا ساعة أو ساعتين في الأسبوع معاً لوحدهما ويقوما بنشاطات مشتركة يميلان لها مثل الألعاب الرياضية. وإذا لم يكن الأب من الجنس ذاته موجوداً، لسبب ما، ينبغي البحث عن نموذج دور بديل من بين الأقارب أو الأصدقاء أو القادة الكشفيين أو المعلمين أو ربما المعالج. فلمساعدة الأولاد الأنثويين يمكن الاستعانة بطالب في الكلية، أو طالب من الدراسات العليا ليقوم بدور المرافق أو الأخ الأكبر وليشارك الولد بألعاب رياضية أو غيرها. ويجب حيثما أمكن إلحاق الولد الأنثوي بصف يدرسه معلم ذكر، ويجب أن يشجع الولد لكي يقرأ كتباً تتحدث عن إبطال من الجنس ذاته.

ومن المحتمل أن يقاوم الولد في البداية محاولات الراشد من الجنس ذاته لمساعدته، وقد تظهر مشكلة عدم وجود اهتمامات مشتركة بين الطرفين، إلا أن على الراشد أن يستمر في محاولته وأن يصمم على إقامة العلاقة مع الولد. وقد تساعد مشاركة الولد والراشد في نشاطات جماعية عدة أولاد وراشدين، في أن يحافظ الراشد على دافعيته. وينبغي على الراشد أن يبذل جهداً لكي يعبر للولد عن مشاعر الاهتمام والتعاطف.

2- تعزيز الأهل لسلوك النمط الجنسي المناسب: ينبغي على الأهل أن يمتدحوا الولد ويشجعوه في كل مرة يقوم فيها بسلوك مناسب لجنسه، وهكذا، يجب أن يمتدح الولد الأنثوي عندما يقوم بنشاطات تعتمد على العضلات الكبيرة

أو عندما يتصرف بشجاعة، كأن يتسلق عالياً على العوارض أو ينزلق بادئاً بالرأس أو يركض أو يلعب كرة القدم. وحتى المحاولات غير البارعة في لعب الكرة أو القفز ينبغي أن تمتدح بقوة مع التشجيع الواضح على استمرارها. وينبغي أن تستخدم في الثناء التعبيرات الذكرية أو الأنثوية المناسبة لجنس الولد. فمثلاً، يقال للولد الأنثوي «أنك ولد ممتاز ». «سوف تصبح رجلاً قوياً عندما تكبر». ويمكنك أيضاً أن تضع نظاماً للولد الأنثوي خمس نقاط على لوحة خاصة عندما يتصرف تصرفاً ذكياً كأن يلعب ألعاب الأولاد مع أخيه الأصغر. ويمكن أن يقوم الولد باستبدال شيء يحبه أو نشاطات يحبها مثل مشاهدة التلفاز بعدد معين من النقاط. وبعد أسابيع قليلة من تطبيق هذا الأسلوب يمكن أن تضيف شرطاً جديداً، فبالإضافة إلى اكتساب النقاط تبعاً للسلوك الذكري سوف تكون هناك غرامات على السلوك الأنثوي، أي أن الولد يخسر بعض النقاط إذا قام بتصرف أنثوي، كأن يظهر تعبيرات وجه أنثوية، وبهذه الطريقة يمكن تخفيض السلوك الأنثوي لدى الأولاد تدريجياً. وفي الوقت نفسه ينبغي أن يطبق المعلم على الولد نظاماً مشابهاً في الصف، بحيث يكافئ السلوك الذكري ويعاقب السلوك الأنثوي للولد.

3- **التعبير عن عدم الرضى:** ينبغي أن يتم التعبير بوضوح عن استهجان السلوك غير المناسب للجنس، كأن تقول للولد الأنثوي «لا تركض على هذا النحو» «إنك لا تصلح للعمل كمضيفة، بل تصلح للعمل كطيار، وأعتقد بأنك سوف تصبح طياراً ممتازاً». أعط الولد معلومات محددة حول ما يعتبر ميولاً أنثوية «هذه اللعبة تصلح للبنات» أو ما يعتبر حركات تعبيرية أنثوية. وعندما يتحدث ولد أنثوي عن موضوع يصلح للبنات، لا تعره انتباهك، بل أشح وجهك عنه وانشغل بشيء آخر، وإذا وجه إليك سؤالاً يتعلق بموضوع أنثوي، عبّر عن عدم اهتمامك قائلاً: «هذا موضوع لا يهمني. أو لا أريد أن أتحدث عن ذلك، فهذا موضوع يصلح للبنات».

4- **الإبدال:** إقترح نشاطات بديلة للتعويض عن الميول الأنثوية عند الولد. إن ارتداء الأزياء لأغراض التمثيل المسرحي لا يواجه استهجاناً اجتماعياً مثل ارتداء ملابس الأخت، ويمكن تشجيع البنت ذات الميول الذكرية على المشاركة في رياضيات تنافسية.

8-18-4 حالة فريد

أحيل فريد وعمره خمس سنوات إلى العلاج بسبب مشكلة في الهوية الجنسية. فقد كان يرتدي ملابس الإناث منذ أن كان عمره سنتين، كما كان يظهر تعبيرات وجه وحركات وطريقة مشيه ونبرة صوت أنثوية، وكان يتجنب مشاركة أولاد الحارة في ألعابهم «الخشنة» ويفضل اللعب مع البنات. وكان يصر أثناء اللعب الإيهامي، على أن يلعب دور الأم ويعطي دور الأب للبنت التي يلعب معها، كما كان شديد الاعتماد على أمه وشديد الحرص على جذب انتباهها باستمرار.

وبعد استشارة متخصصة، أخذت الأم تصطحب فريد إلى غرفة الألعاب في إحدى العيادات عدة مرات في الأسبوع. وتمتدحه في كل مرة يلعب فيها بألعاب الذكور مثل سيارات الشحن ودمى الجنود. أما عندما يلعب بدمى العروس أو بألعاب الإناث فقد كانت الأم تتجاهله كلياً وتتظاهر بقراءة كتاب. وفي البيت، كان الوالدان يعطيانه نقاطاً قابلة للاستبدال بنشاطات يحبها في كل مرة يتصرف فيها تصرفات ذكرية كان يلعب ألعاب الأولاد مع أخيه، كما كانا يعاقبانه عند قيامه بتصرفات أنثوية، وكان العقاب يتم بحذف بعض النقاط أو بالعزل لفترة قصيرة من الوقت أو بالتوبيخ. وقد أدت هذه المعالجة إلى أن أصبحت تصرفات فريد عاجية ومناسبة للجنس.

8-19 ضعف الدافعيّة للدراسة:

الدافع هو ما يدفع الإنسان إلى القيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه. إن أي نشاط يقوم به الفرد لا يبدأ ولا يستمر دون وجود دافع، فالأولاد مندفعون للبحث عن المكافأة وتجنب العقوبة، والحافز يمكن أن يكون مكافأة مادية أو معنوية. ويعتمد الأولاد في البداية على الأهل للحصول على المحبة وغير ذلك من المكافآت، وهم يبحثون عن الاهتمام والثناء لما ينجزونه من أعمال، ثم يظهر لديهم التقييم الذاتي فيعتمدون على أنفسهم في تقييم مدى نجاحهم في أداء المهمات. ويحكم الأولاد على أدائهم تبعاً لمعايير معينة أو لتوقعات الآخرين، فيشعرون بالنجاح أو عدم النجاح. وكبار الأولاد يستجيبون للمنطق فيما يتعلق بتوضيح أهمية التعليم لهم، فالتعليم مهم لأنه يساعدك في التعامل مع العالم وفي الحصول على عمل جيد، كما أن من الممتع أن توسع دائرة معلوماتك ومن الدوافع العامة للتعلم الحرص على مرضاة الأهل والمعلمين.

وبعد ظهور الرغبة في التعلم يأتي الشعور بالقدرة عليه، وهو التوقع بأن الناتج (التعلم) يعتمد على السلوك (القراءة والانتباه وغير ذلك). وتظهر النبوءة المحققة لذاتها عندما لا يعتقد الأولاد بأن الجهد هو ما يؤدي للنجاح. فإذا شعر الأولاد بأن جهودهم سوف تنتهي بحصولهم على نتائج جيدة فإنهم يشعرون بالمسؤولية، ويسمى ذلك بالتوجه الداخلي وهو يؤدي إلى تنمية ميل الولد للإستطلاع والإستكشاف والتعامل مع البيئة.

وغالباً ما يكون الأولاد متعطشين للتعلم والتحصيل، وهذه الرغبة في الأداء الجيد تسمى دافعية التحصيل، حيث يعتقد الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة إلى التحصيل بأن النجاح يأتي من العمل الجاد، وأن الفشل يأتي من عدم العمل. ومرتفعو الدافعية يضعون لأنفسهم أهدافاً مناسبة – فيها تحدٍّ إلا أنها قابلة للتحقق، وهم يشعرون بالرضى عندما يحققون أهدافاً مرحلية. كما أن الرغبة في النجاح غالباً ما تؤدي إلى مزيد من المثابرة على نحو أكثر مما تؤدي إليه الرغبة في

تجنب الفشل. ويؤدي نقص الدافعية إلى ضعف التحصيل، فالأولاد الذين لا توجد لديهم دافعية لا يبذلون جهداً يتناسب مع إمكاناتهم. وهناك تقديرات تشير إلى أن ما بين 15 % و40 % من الأولاد تحصيلهم متدنٍ، وتدني التحصيل أكثر انتشاراً بين الأولاد منه بين البنات، ويعتبر عمر 6 سنوات مرحلة هامة بالنسبة لتدني التحصيل، إذ يبدأ الأولاد بالتنافس في التحصيل مع غيرهم. يمكن أن ينتهي ذلك بتثبيطهم وإضعاف دافعيتهم. إن تدني التحصيل في المدرسة يبدأ في وقت مبكر، وغالباً ما يزداد سوءاً إذا لم تتم معالجته بفاعلية.

إن كثيراً من الأولاد لا يجدون معنى شخصياً في المنهاج الأكاديمي، والأولاد الذين يأتون من خلفيات محرومة هم بشكل خاص عرضة لضعف الدافعية بأنهم لا يبدون اهتماماً بالأشياء والعلاقات، وتثبط مهمتهم بسرعة، ولا يجدون في المدرسة شيئاً يجذب انتباههم لفترة طويلة، ولا يبدون حماساً في المواقف التي تستثير اهتماماً لدى زملائهم.

9 ـ 8 ضعف الدافعية للدراسة

8-19-1 الأسباب:

1- الاستجابة لسلوك الأهل:

أ- توقعات الأهل المرتفعة جداً أو الكمالية: عندما تكون توقعات الأهل مرتفعة جداً، فإن الأولاد يكونون خوفاً من الفشل وضعفاً في الدافعية، وتظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى الأولاد نقص في الدافعية إلى تعلم مهارات القراءة كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق بالتحصيل. ويكون ذلك صحيحاً بشكل خاص عندما يستخدم الأهل أساليب جامدة وسلطوية وقائمة على التحكم الزائد.

ب- التوقعات المنخفضة جداً: قد يقدر الأهل أولادهم تقديراً منخفضاً

وينقلون إليهم مستوى طموح متدنياً، ولذا يتعلم الأولاد أنه لا يتوقع منهم إلا القليل فيستجيبون تبعاً لذلك. والأهل في هذه الحالة لا يشجعون الولد على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك، وغالباً ما يتقبل الأهل السلوك الطفولي بشكل غير مباشر.

ج- عدم الاهتمام: قد يستغرق الأهل بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبرون عن أي اهتمام بعمل الولد في المدرسة، كما لو أن تعلم الولد ليس من شأنهم، وبعض الأهل لا يعملون على تنمية الانسياب اللغوي الجيد لدى الولد في عمر مبكر، فالاتصال اللفظي بينهم وبين أولادهم بالحد الأدنى.

د- التسبب: لا يضع الأهل المتسببون في التربية حدوداً ولا يتوقعون منهم الطاعة، فالنظام لا يعتبر جزءاً من الحياة اليومية في بيوتهم. إن بعض الأهل يعتقدون بأن التسبب يعلم الولد الاستقلال ويزيد دافعيته. إلا أن التسبب في الواقع يترك لدى الولد شعوراً بعدم الأمن ويخفض من دافعيته للتحصيل. فالأولاد في هذا الجو لا يتعلمون النظام كأسلوب في الحياة أو في أداء المهمات المدرسية، وهم لا يستجيبون إلى متطلبات الآخرين ولا يتمكنون من وضع أهداف والعمل على تحقيقها، ولذا فإن التنظيم الذاتي لا يتطور لديهم على نحو مناسب.

هـ- الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة: قد تشغل المشكلات الأسرية الأولاد ولا تترك رغبة للنجاح بالمدرسة. إذ كيف تكون المدرسة مهمة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة. إن المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع يمكن أن

يؤديا إلى ولد مكتئب لا يوجد لديه أي ميل للعمل المدرسي، كما أن هذا الولد لا توجد لديه دافعية لإرضاء الأهل الذين هم مصدر للتوتر المستمر.

و- النبذ أو النقد المتكرر: يشعر الأولاد المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب، فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للانتقام من الأهل النابذين. ويؤدي النقد الشديد والمتكرر إلى استجابة مشابهة، فالأولاد الذين يكونون موضعاً للانتقاد غالباً ما يشعرون بالنبذ حتى عندما يعتقد الأهل بصدق بأنهم متقبلون تماماً لأولادهم.

ز- الحماية الزائدة: كثير من الأهل يحمون أولادهم حماية زائدة لأسباب متعددة أكثرها شيوعاً الخوف على سلامة أولادهم والرغبة في أن يعيشوا حياة أفضل من تلك التي عاشها الأهل. وبعض الأهل يشعرون بالذنب لأنهم لم يكونوا يريدون الأولاد أصلاً أو لأنهم يشعرون بالغضب لأن الأولاد خربوا نظام حياتهم أو كانوا مخيبين ومثل هؤلاء الأولاد لا يتعلمون الدافعية والمبادرة والعمل تحت الضغوط، وغالباً ما يكونون غير ناضجين وضعيفي الدافعية.

2- **تدني تقدير الذات:** يؤدي تدني اعتبار الذات إلى انخفاض الدافعية الأكاديمية، وينتج تدني اعتبار الذات عن أسباب متعددة منها أشكال سلوك الأهل. إن من المهم أن يعرف الأهل أن شعور الأولاد بعدم القيمة هو عامل أساسي في ضعف الدافعية، فهؤلاء الأولاد يرون أنفسهم كأحجار الشطرنج التي لا قوة لها ويعتقدون بأنهم لا يستطيعون التأثير في البيئة أو الوصول إلى النجاح. إن الأولاد ذوي اعتبار الذات المنخفض غالباً ما تعوزهم الجرأة لتأكيد

الذات، ومع أنهم قد يكونون عدوانيين ومولعين بالقتال إلا أن تحليل سلوكهم يظهر نقصاً في تأكيد الذات يؤدي إلى عدم تحقيقهم لما يرغبون فيه. إنهم، في الواقع، غالباً ما يكونون خائفين من الفشل أو من أن يكتشف الآخرون أنهم بلا قيمة. وهم يجدون أن من الأسلم ألا يبذلوا أية محاولة، ولذا فهم يتجنبون أي شكل من التقييم عن طريق عزل أنفسهم، وبدلاً من أن يبحثوا عن النجاح فهم يحرصون على تجنب الفشل، وغالباً ما يكونون دفاعيين ويائسين، وفي بعض الحالات يتصرفون كأولاد مذعنين وذلك بأن يكونوا سلبيين وبلا دافعية. وقد يعود الصراع في القيم إلى انخفاض في اعتبار الذات. فقد يكون الولد مبدعاً، فناناً، تلقائياً، سهل المعشر بينما يكون الأهل محافظين، حريصين على الترتيب والكمال، ومهتمين اهتماماً رئيسياً بالعلامات المدرسية. وبدلاً من أن يحمل الولد شعوراً إيجابياً نحو ذاته بسبب تميزه فإنه يشعر بالذنب وعدم القيمة، وفي حالة صراع القيم غالباً ما يلوم الأولاد أنفسهم بسبب عدم تحقيقهم توقعات الأهل فيبحثون عن الاستحسان لدى رفاقهم.

2- **الجو المدرسي غير المناسب:** إن الجو التعليمي في نظام المدرسة أو في صف معين يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من الأولاد. ويعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالكادر الإداري والتعليمي، فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة فإن جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإثارة والتفاؤل فيما يتعلق بالتعلم وبالعلاقات الإنسانية وتعتبر الصفوف الأولى ذات أهمية خاصة لأن الدافعية إلى التحصيل تميل إلى الثبات نسبياً، ولذا فإن من الضروري أن يطور الأولاد اهتماماً

بالتعلم وتقبلاً للتنافس وتوقعاً للنجاح. والمعلمون غير المبالين بالتعليم يجب أن يتم التأثير عليهم أو إبعادهم عن العمل في التعليم. والأقدمية تعني أن المعلم يستطيع أن يبقى في عمله ما لم يظهر ضعفاً في الكفاءة أو تعاملاً سيئاً مع الأولاد. إن الأهل على حق تماماً في أن يكونوا مهتمين بوجود معلمين يستطيعون إثارة دافعية الولد إلى أعلى درجة ممكنة ثم يساعدون الولد للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته. ويتطلب تحقيق هذه الأهداف أن يكون المعلم متحمساً لعمله مدرباً تدريباً جيداً.

4- **المشكلات النمائية:** إن الأولاد الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم أقل دافعية منهم، أي أن توقعاتهم من أنفسهم في مجال التعلم قد تكون أقل من توقعات أقرانهم بما يعاجل سنتين أو ثلاث سنوات. فهم يتصرفون وينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم، مع أنهم قد يكونون من الناحية العقلية في مستوى المتوسط. ويوصف هؤلاء الأولاد بأنهم غير ناضجين جسمياً ونفسياً واجتماعياً. فهم يقعون خلف الآخرين، وكثيراً ما يكونون من «المبدعين المتأخرين». إن مستوى الدافعية لدى هؤلاء الأولاد يكون عادة ملائماً لأولاد أصغر منهم سناً.

أما الأولاد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ذات منشأ وراثي فيجب أن يتم تحديدهم، إذ أن النقص العام في الدافعية لديهم غالباً ما يكون ناتجاً عن وظائفية الجهاز العصبي المركزي. وهؤلاء الأولاد تعوزهم المثابرة ويحبطون بسهولة ويفقدون اهتمامهم بسرعة، وهم يمررون المعلومات ببطء أكثر وبكفاءة أقل من أقرانهم مما يؤدي إلى تثبيطهم أكثر وأكثر. كما أن نواتج جهودهم غالباً ما تكون غير مرضية لهم وللآخرين، ولذلك يمتزج التعلم غير الكفوء لديهم مع

التثبيط السيكولوجي، فتكون النتيجة فقدان الدافعية للتعلم.

8-19-2 الوقاية:

1- كن متقبلاً ومشجعاً: إعمل دائماً على أن تشجع لدى الولد الشعور بالقدرة، إذ ينبغي أن يشجع الأولاد من عمر مبكر على المحاولة وعلى بذل أقصى جهد يتضمن الدافعية للتعلم. ويتم إظهار التقبل الأبوي للولد من خلال الثقة به واحترامه والإصغاء له عندما يتحدث. كما ينبغي على الأهل تشجيع محاولات الولد لفهم العالم ودعمه، وتجنب النقد والسخرية، وأن لا يقعا في خطأ ربط الجدارة الذاتية للولد بالتحصيل. صحيح أن تشجيع الولد على التحصيل هو أمر ضروري، إلا أن هناك حاجة إلى تدريب الولد على تحمل الإحباط وذلك من خلال شعوره بالجدارة حتى في حالة عدم النجاح، إذ يجب في هذه الحالة تقديم المساعدة له أو تخفيض الأهداف بشكل مؤقت. وفي جميع الحالات يجب أن يشعر الولد بأن والديه يتقبلانه حتى لو لم يتمكن من أداء بعض المهمات. وينبغي تشجيع السلوك الاستطلاعي لدى صغار الأولاد، واستثارة هذا السلوك في مناخ تدعيمي، وتشجيع الاتصال اللفظي في مقابل الاتصال غير اللفظي، فعندما يبدأ الأولاد بتعلم استخدام اللغة للتعبير عن أنفسهم ينبغي على الأهل أن يكونوا صبورين مشجعين، لأن النقد في هذه المرحلة قد يضعف من دافعية الولد للاتصال بفاعلية. وينطبق المنطق نفسه على النمو اللغوي في مختلف مراحل الطفولة، إن أساس الدافعية للتعلم على مدى الحياة يبدأ من تقبل الكبار للمحاولات التي يقوم بها الولد للتعامل مع البيئة المحيطة به.

2- **ضع أهدافاً واقعية:** من الصعب تقبل الأولاد إذا كانوا من الفاشلين باستمرار في الوصول إلى الأهداف المطلوبة. إذ ينظر الكبار إليهم كأشخاص فاشلين لا ينجزون شيئاً. إن الولد غير الناضج أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم لا ينجز بالمستوى نفسه الذي ينجز فيه أقرانه الناضجون، ويؤدي ذلك إلى ظهور ضعف الدافعية، وفي مثل هذه الحالات ينبغي أن يتم تغيير توقعات الكبار من الولد تغييراً أساسياً، فالأولاد غير الناضجين يمكن أن يحققوا نجاحاً أفضل إذا التحقوا بالمدرسة في عمر متأخر عن المعتاد، إذ أن من المتوقع أن يجد الولد غير الناضج الذي يبلغ السادسة من عمره صعوبات كبيرة عندما يحاول أن يتعلم بالمعدل نفسه الذي يتعلم به أولاد ناضجون أعمارهم حوالي السبع سنوات. إن كثيراً من المجتمعات تعطي قيمة كبيرة لسرعة التقدم بأي ثمن، ويؤدي هذا إلى شعور الأهل بضغط كبير يدفعهما للحرص على أن يكون ولدهما في الصف الذي يكون فيه أقرانه. وعلى هؤلاء الأهل أن يكونوا واعين لمفهوم الاستعداد وهو مفهوم يتطلب ألا تكون التوقعات من الولد أعلى أو أدنى من اللازم بل على الكبار أن يكونوا حساسين لملاحظة درجة الاستعداد لدى الولد التي تؤهله للإفادة من الخبرات الجديدة. وعندما تكون المتطلبات ضمن قدرات الولد على تمثلها والوصول إليها، وإذا لم يكن بوسع الولد أن يبدأ أو يتقدم بسرعة أقرانه فينبغي خفض الأهداف والتوقعات لتصبح أكثر واقعية مما يؤدي إلى أن يصبح الولد أكثر سعادة وأكثر دافعية.

3- **علّم الولد أسلوب التعلم النشط وحل المشكلات وقدم له نموذجاً لذلك:** يمكن أن تظهر للأولاد كيف يتم إشباع حب الاستطلاع،

وذلك بأن تتحدث عن حب الاستطلاع لديك تجاه أمر معين ثم تتحدث عن ما اكتشفته حول كيف يعمل شيء ما على نحو معين. إن هذا هو ما يسمى الأسلوب النشط في التعليم ويمكن للأولاد أن يتعلموا في عمر مبكر أن ينتبهوا للبيئة من حولهم كما يمكن للأهل أن يبينوا للأولاد كيفية تركيز الانتباه على مهمة والمثابرة عليها.

4- **كافئ الاهتمام بالتعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي:** إن على الكبار أن يمتدحوا سلوك الأولاد بشكل مباشر أو غير مباشر ويكافئوه، إذ ينبغي أن تعزز قيمة التربية. وتحقيق الفرد لإمكاناته تعزيزاً إيجابياً بشكل مستمر. فالدراسات الحديثة، توضح أن النجاح في المهمات الأكاديمية وخصائص الشخصية الإيجابية ترتبط جميعاً ارتباطاً مباشراً بالإنجاز وحرص الأهل على مكافأته. ويأتي مفهوم الذات الموجب والشعور بالفعالية من سلسلة الإنجازات الكفوءة التي يؤديها الولد، ومن مكافأة الأهل للتحصيل الأكاديمي الفعلي في المدرسة، وهو أمر يعتمد على المعلومات الواضحة التي يقدمها المعلمون للأهل حول أداء الأولاد.

ويمكن للأهل أن يقدموا نموذجاً للإحساس بالمسؤولية الشخصية عن الإنجاز وأن يعززوا هذا الإحساس إيجابياً. إن ضعيفي التحصيل غالباً ما يعوزهم الشعور بالمسؤولية الشخصية، وعلى الأهل ألا يتقبلوا الأعذار للتنصل من المسؤولية، دون أن يستخدموا العقاب. وينبغي مساعدة الأولاد ليصبحوا أكثر شعوراً بالمسؤولية وأن يبين لهم كيف يحققون أهدافهم، كما ينبغي أن يكافأ الولد بمكافآت مناسبة كلما تحمل مزيداً من المسؤولية. ويحتاج الأهل إلى أن يكتشفوا أنواع المكافآت التي تعتبر فعالة بالنسبة لأولادهم. فبعض

الأولاد يحبون الثناء بينما بعضهم الآخر يحتاج إلى مكافآت مادية قبل أن يصبح التعلم بالنسبة إليه مكافأة بحد ذاته. وعلى أية حال، يبقى كثير من الناس مهتمين بالحصول على مكافآت نتيجة للإنجاز مدى الحياة، فالكبار يحصلون على نقود مقابل العمل، والكثير من الأسر تستخدم المكافآت المادية مثل الدراجات والألعاب لتعزيز الإنجاز الأكاديمي.

8-19-3 العلاج:

1- **استخدم نظام حوافز قوي:** إن مكافآت الأهل للأداء الصفي تترك أثراً واضحاً لدى الطلاب منخفضي الدافعية، وحتى الانتباه من قبل المعلمين والأهل يمكن أن يكون مثيراً قوياً للدافعية إذا استخدم بشكل مناسب وهادف. ولهذه الغاية يمكن أن يعطي المعلمون للطالب بطاقات موقعة ليأخذها إلى البيت، وعندما يكون عمله المدرسي مقبولاً تقدم له المكافأة. والمكافآت الفعالة يمكن أن تشمل الثناء اللفظي، وزيادة المصروف، وإقامة الحفلات أو الذهاب إليها، ومشاهدة التلفاز، واستخدام سيارة الأسرة، وزيادة الوقت المخصص للعب، والقيام برحلة خاصة. كما يجب أن تعطى مكافآت لانخفاض التصرفات السلبية التي تحول دون التعلم.

2- **علّم الاستراتيجيات الفعالية لزيادة الدافعية:** يمكن تعليم الأولاد طرقاً متعددة لضبط الذات بدلاً من الاعتماد على المكافآت التي يقدمها الكبار والتي سبق بحثها، فبعد أن ينتهي الولد من أداء مقدار كاف من الواجبات الدراسية يمكنه أن يقدم لنفسه مكافأة مثل مشاهدة التلفزيون أو الذهاب في نزهة قصيرة أو تناول وجبة

خفيفة. ومن المزايا الممتازة للمكافآت الذاتية أنها تحسن الإنجاز كما تحسن مفهوم الذات. إن من المهم هو مساعدة الأولاد لكي يساعدوا أنفسهم في الوصول إلى الأهداف. وينبغي إبلاغ الأولاد أنهم بمقاومة المشتتات يستطيعون التركيز على نحو أفضل، وإذا شعروا بالقلق حول قدرتهم على الدراسة والتعلم، يمكن للآباء مساعدتهم بتعليمهم الاسترخاء العضلي والهدوء عن طريق التفكير بتخيلات سارة. وإذا كانت لديهم صعوبة في التركيز، فإن من الممكن تعليمهم «ضبط المثيرات» فالمكتب يجب أن يستخدم للدراسة فقط لا لشيء آخر، أما كتابة الرسائل والقراءة للاستمتاع وأحلام اليقظة وغيرها فيجب أن تتم في مكان آخر، ويمكن استخدام ساعة منبه لتسجيل الوقت المستغرق في الدراسة، وإذا شعر الولد بالنعاس أثناء الدراسة يمكن أن ينصح بأخذ فترات قصيرة أو استخدام إضاءة أقوى.

3- **أثِّر على المدرسة لتصبح أكثر إثارة للدافعية:** على الأهل أن يفعلوا كل ما بوسعهم لكي يصبح التعلم خبرة مثيرة وممتعة للأولاد. ويمكن أن يتم ذلك بطرق متعددة منها دعم موازنة المدرسة لتتمكن من تقديم مكافآت للمعلمين وتدريب أثناء الخدمة ومواد لتحسين المنهاج، ومنها المشاركة في مجالس الأهل والمعلمين، ويمكن لمجالس الأهل أن تعمل على تحسين المناخ المدرسي وتجعله أكثر إثارة للدافعية. فمثلما يحتاج الأولاد إلى أن تستثار دافعيتهم في بعض الأحيان فإن النظام التربوي أيضاً يحتاج إلى ذلك.

4- **أعد النظر في التوقعات، وغيرها عند الحاجة:** إذا اكتشفت، بعد تحليل دقيق للموقف، أن الأهداف التي وضعتها لأولادك ليست واقعية، فإن عليك أن تغيرها، إن مثل هذا التغيير للأهداف يمكن

أن يؤدي إلى انخفاض ملحوظ في مشاعر الغضب وخيبة الأمل، وإلى زيادة بارزة في المشاعر الإيجابية. ويكون هذا صحيحاً، بشكل خاص عندما لا تكون مشكلات الولد في المدرسة مجرد مشكلات في الدافعية، إذ قد تكون لدى الولد بالإضافة إلى مشكلة الدافعية صعوبات خفية في العالم. وفي هذه الحالة قد يساعد التعليم الفردي في تحسين مستوى الدافعية، على ألا يقتصر التعليم الفردي على تدريس الطالب المادة العلمية وإنما يساعده أيضاً لكي يستعيد الثقة بذاته كمتعلم.

8-19-4 حالة وسيم

وسيم طالب في الرابعة عشرة من عمره كان من الطلاب الجيدين نسبياً في المدرسة الابتدائية، إلا أن دافعيته للدراسة انخفضت بشكل كبير بعد شهر من التحاقه بالمدرسة الإعدادية. ولم يجد وسيم وأبواه تفسيراً لهذا التغير سوى شعور غامض لدى وسيم بأن ضغوط المدرسة الإعدادية كانت أشد. وقام الأبوان باستشارة المرشد الذي اقترح إستراتيجية للضبط الذاتي أدت إلى تغيير الموقف. وقد اقترح الضبط الذاتي بدلاً من العلاج النفسي لأن الضبط الذاتي يسهم في أن ينظر الولد لأهله كمصدر للمساعدة. واستخدم وسيم أسلوب ضبط المثيرات والمكافأة الذاتي بنجاح، فقد اتبع اقتراحات الأهل بأن يدرس على المكتب المخصص للدراسة فقط وألا ينشغل بأي أسلوب آخر عندما يجلس للدراسة. وبعد فترات معينة من الدراسة كان وسيم يكافئ نفسه بالقيام بنشاط. وبعد فترات معينة من الدراسة كان وسيم يكافئ نفسه بالقيام بنشاط ممتع، كما كان الأهل يعطيانه مصروفاً إضافياً ويصطحبانه مرة كل شهر إلى أماكن يحبها وذلك بناء على تحسن أدائه في المدرسة. وكان المعلم يرسل لـلبيت تقارير يومية وأسبوعية عن أداء وسيم في المدرسة.

8-20 عادات الدراسة الخاطئة:

الدراسة كمفهوم عام تعني استخدام الوظائف العقلية في تحصيل المعرفة، حيث تدرّس المادة بترو وتفحص وتحلل كما تراجع التفاصيل عادة بانتباه، وتقرأ المادة بقصد التعلم والتذكر وعندما يتم تحقيق هذه العملية بشكل غير فعال أو غير كفوء باستمرار، نقول بأن لدى الولد عادات خاطئة في الدراسة. وتتم الدراسة بشكل أساسي خارج غرفة الصف على مدى الحياة، وأكثر أشكال الدراسة تكراراً هو الواجب البيتي، حيث يعطى الطالب واجباً عليه أن يكمله. ويعتبر الواجب البيتي للكثير من الأسر واحداً من أكبر مصادر الصدام. مع أننا يجب أن نعتبره مكافئاً لعمل الراشدين، حيث يستخدم الأولاد مهارات التعلم وعادات العمل لديهم في تأدية المهمات المختلفة. والمهم هو القيام بالعمل باستقلالية، إذ ينبغي تعليم الأولاد عادات الدراسة الجيدة خلال سنوات المدرسة الابتدائية، ومع ذلك فإن الحاجة إلى تحسين المهارات الدراسية تكون أشد ما يمكن في المرحلة الثانوية، حيث يتوقع من الطلبة أن يتحملوا الجزء الأكبر من المسؤولية عن تحصيلهم الأكاديمي وعن واجباتهم البيتية، إلا أنهم قد تنقصهم الدافعية للتعلم والمعرفة لكيفية الدراسة الفعالة».

وتؤدي عادات الدراسة الخاطئة في معظم الأحيان إلى الضعف التحصيلي. إن أداء الطلبة ذوي الضعف التحصيلي أدنى من أدائهم المتنبأ به بواسطة اختبارات الذكاء أو القدرات، والقاعدة المتعارف عليها هي أن الطالب يعتبر ضعيفاً تحصيلياً إذا كان أداؤه أدنى بسنتين من مستوى أداء الطلبة في صفه. والضعاف تحصيلياً تكون لديهم توقعات متدنية، ويتشتت انتباههم بسهولة، ولا يكملون واجباتهم، أو لا يسلمونها في مواعيدها، كما أن مهاراتهم في القراءة ضعيفة. وحتى يتمكن الولد من الدراسة الفعلية ينبغي أن تكون لديه المهارات، وأن يكون باستطاعته تغيير سرعته في القراءة تبعاً لنوع المادة، وأن يكون قادراً على الاستيعاب وعلى

عمل استنتاجات. ويعتبر استخدام القارئ ما قرأه وما تعلمه في حل المشكلات الحقيقية معياراً مناسباً لوجود عادات دراسة صحيحة.

20 ـ 8 عادات الدراسة الخاطئة

8-20-1 الأسباب:

1- **عدم معرفة كيفية الدراسة:** إن كثيراً من الأولاد لا يعرفون كيف يدرسون، ربما لأنهم لم يتعلموا مهارات الدراسة من قبل، أو لأن عادات الدراسة الخاطئة قد تكونت لديهم نتيجة استخدامهم طرقاً التقطوها من مصادر متعددة حولهم دون عناية. ومن المحتمل ألا يكون هؤلاء الطلبة قد تعلموا طرق الدراسة الصحيحة في المدرسة، أو أنها علّمت لهم لكنهم لم يفهموها أو لم يجدوا لديهم الدافعية الكافية لتطبيقها. وقد لا يكون هؤلاء الطلبة قد تعلموا كيف يستخدمون المكتبة أو القاموس وكيف يقرأون خارطة أو رسماً توضيحياً أو جدولاً. إننا كثيراً ما نسمع في المدارس عن وجود طرق فعالة للدراسة، إلا أن المشكلة الأساسية هي حمل الطلبة على استخدام مثل هذه الطرق.

إن الدراسة والواجبات الدراسية التي تعطى للبيت هي مسؤولية الطالب قبل كل شيء، إذ يمكن أن يؤدي تدخل الأهل الزائد في ذلك إلى إعاقة تطور مهارات دراسية مستقلة لدى الولد. كما أن الأبوين اللذين يدرسان الولد في البيت قد يمنعان حصول عادات دراسة جيدة لدى ولدهما عن غير قصد. ولذلك ينبغي أن تكون الواجبات البيتية مسألة بين المعلم والولد. والاهتمام الزائد والتدخل المبالغ به من قبل الأبوين قد ينطوي على الاعتقاد بعدم قدرة الولد على أن يعمل باستقلال، كما أن الإلحاح هو شرط ضروري للدراسة.

2- **صعوبات التعلم:** إن أي شكل من أشكال التخلف العقلي هو سبب واضح لمشكلات الدراسة. وهناك سبب آخر أقل وضوحاً إلا أنه أكثر شيوعاً هو نقص القدرة على التعلم، وهناك تقديرات تشير إلى أن اضطرابات التعليم ذات الأساس العصبي موجودة بين الأولاد في سن المدرسة بنسبة تتراوح بين 5 % و 20 %. وكثير من المشكلات الجدية في القراءة مثل الديسلكسيا قد تمضي دون أن يلاحظها أحد. إن أي ضعف في عملية القراءة مثل تنظيم المدركات أو تكامل الاستيعاب والتذكر يمكن أن يكون سبباً مباشراً في مشكلات الدراسة التي تتطلب القراءة، وفي مثل هذه الحالة فإن استخدام الأشرطة المسجلة بدلاً من الكتب تحل بشكل فعال مشكلات التعلم الناتجة عن صعوبات القراءة. كما أن الصعوبات في تعلم موضوعات معينة مثل الحساب والإملاء والعلوم قد تكون ناتجة عن صعوبة تعلم محددة ينبغي تشخيصها من خلال الاختبارات التربوية والنفسية المناسبة. وكذلك تؤدي الإعاقات اللغوية إلى مشكلات في الدراسة، إذ أن التفكير والاستدلال يتطلبان التعامل مع الرموز اللغوية (الكلمات) وإحداث تكامل فيها، وأي ضعف في هذا المجال يعتبر أمراً هاماً ينبغي تقييمه ومتابعته. ومن الأمور التي لم تفهم بعد مشكلات الضبط السلوكي التي ترافق اضطرابات التعلم، فالأولاد الذين لا يستطيعون الجلوس دون حراك، والتركيز، وتجنب المشتتات، والتعبير عن الأفكار، وملاحظة الأخطار، أو الذين يتصرفون بقهرية لا يستطيعون الدراسة بفاعلية. وكثيراً ما اعتبرت هذه الأنماط من السلوك مظاهر لمشكلات انفعالية، بينما قد تكون في الواقع نتيجة لمشكلات في الضبط الذاتي ذات أساس

عصبي. وبذا، فقد يكون سبب العادات الدراسية الخاطئة مرتبطاً بخلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، فالدماغ هو الذي يحدد ويضبط التعلم كما يحدد سلوكات الضبط الذاتي الضرورية لتحصيل المعلومات.

3- **المشكلات النفسية:** هناك كثير من المشكلات النفسية التي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات في الدراسة، فالتوتر الناتج عن الخلافات الأسرية أو الخلاف مع الزملاء يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في التركيز. وكذلك الأمر بالنسبة لانفعالات القلق والحزن والاضطراب. كما أن أحلام اليقظة والتعب والإرهاق جميعها تعيق الفاعلية. الفشل والاعتمادية والشعور بعدم الكفاءة والتشاؤم تؤدي إلى فقدان الرغبة في محاولة الدراسة أو إلى دراسة غير فعالة. والنزعة إلى الكمال يمكن أن تؤدي إلى الميل للتأجيل أو عدم إتمام الواجبات بشكلها النهائي. وقد تستخدم الدراسة السيئة أو الواجب البيتي السيئ كسلاح من قبل الأولاد الذين يريدون الانتقام من أهلهم عن طريق إقلاقهم. وضعف الدافعية للدراسة يمكن أن يأتي من مصادر متعددة منها الخمول الناتج عن تعاطي الأدوية أو العقاقير.

كما وأن بعض الأولاد يرغبون في البقاء كاعتماديين وتساعدهم عادات الدراسة الخاطئة في ذلك.

كما أن الخوف من النجاح والرغبة في الفشل يعطيان النتيجة نفسها. وبعض الأولاد تعلموا الكسل فهم لا يبذلون جهداً حقيقياً. ولكي يدرس الأولاد لفترة طويلة من الوقت يجب أن يكونوا قد تقبلوا فكرة تأجيل الإشباع، إذ أن عليهم أن يعملوا بجد في الوقت الراهن لكي يحصلوا على مكافآت مؤجلة مثل العلامات الجيدة، والمعرفة، واستحسان الكبار. إن للقيم الثقافية تأثيراً نفسياً

قوياً على الأولاد. فمثلاً إذا كانت الأسرة لا تعطي قيمة عالية للتعليم ولعملية الدراسة فإن الأولاد سوف يتمثلون بهذه القيم، وبعض الأولاد الفقراء لا تقدر إمكاناتهم حق قدرها ويعطون توقعات مخفضة، كما أن الأسر الفقيرة أقل استخداماً للتفكير المجرد وللمفردات ذات الطابع الثقافي وأكثر اهتماماً بالعمل وبالأشياء المحسوسة، أما أسر الطبقة المتوسطة فتستخدم لغة أكثر تعقيداً وتعطي اهتماماً أكبر للعلاقات الاجتماعية، ونتيجة لذلك فإن لغة المدرسة وتوقعات الاستقلال في الدراسة لا تصبح مألوفة لدى مجموعة كبيرة من الأولاد لا يكونون قد تعرفوا في البيت على أسلوب حل المشكلات بل يكونون قد تعرضوا إلى أحكام مطلقة مثل «افعل ذلك لأنني قلت إن عليك أن تفعل». ويؤدي كل هذا لأن تصبح الأسس اللازمة لعملية الدراسة ضعيفة جداً لدى هؤلاء الأولاد الذين نشأوا في أسر لها نظام قيمي لا يشجع على نمو هذه الأسس.

8-20-2 الوقاية:

1- زوّد الولد بأفضل الظروف الدراسية الممكنة: إن العمل هو مسؤولية الكبار أما الدّراسة وأداء الواجبات فهما من مسؤوليات الأولاد، وعلى الكبار أن يقدموا أفضل الظروف الممكنة للطفل لكي يدرس بنفسه.

وينبغي أن يكون مكان الدراسة هادئاً وخالياً من الفوضى بقدر الإمكان، وأفضل مكان للدراسة هو مكتب في غرفة النوم مع إضاءة جيدة تأتي من الجانب المعاكس لجهة الكتابة. إذ ينبغي تجنب الضوء الساطع والظلال وتقليل التشتت للحد الأدنى، كما يجب تنظيم أوقات وجداول محددة للدراسية، ويمكن أن يتم ذلك في ضوء مناقشة أسرية. وخلال وقت الدراسة يجب ألا يسمح بالمكالمات

الهاتفية وأن يتم إبلاغ المتصلين بالطالب أنه لا يستطيع التحدث معهم خلال وقت دراسته. وبعض الأهل يجدون أن من المناسب الطلب من الأولاد قضاء بعض الوقت على مكتب الدراسة حتى لو لم تكن لديهم واجبات دراسية، حيث يمكن أن يقوموا بالقراءة أو التحضير لدرس.

ومن الضروري أن يدرس الطالب بانتظام حتى لا تتراكم عليه الدروس. كما أن المواد اللازمة للدراسة مثل المراجع والصحف والمجلات يجب أن تكون موجودة ويمكن الوصول إليها بسهولة. وتساعد المناقشات الأسرية الإيجابية في التوصل إلى أفضل الظروف الدراسية الممكنة لكل ولد، على أن يتم في هذه المناقشات تحديد احتياجاته وأولوياته، وكذلك تحديد أفضل الأوقات للدراسة. إن بعض الأولاد يتعلمون بشكل أفضل خلال أوقات معينة من اليوم، كما أن عدد ساعات الدراسة يعتمد على مدى الانتباه، ويمكن أن تحدد طريقة أخذ استراحة قصيرة تقضي في الاستماع للموسيقى أو التمرينات الرياضية أو مجرد الراحة.

كما يمكن أن تؤدي المناقشة إلى تحديد طريقة القراءة هل هي جهرية أم صامتة. وفي بعض الحالات يمكن تنظيم مجموعة للدراسة من الزملاء أو الأخوة، وقد تكون هناك حاجة إلى التدريس الفردي الخاص عندما يعاني الولد من مشكلة في التعلّم.

وبالنسبة لبعض الأولاد قد تكون هناك حاجة لتوفير بعض المكافآت، أو العقوبات عند الضرورة. إن معظم الأهل يعرفون كيف يستخدمون التعزيز الإيجابي مثل مشاهدة التلفاز أو تأخير وقت الذهاب للنوم وذلك كمكافأة للدراسة المنتجة لفترة أطول من الوقت. أما المراهقون فيمكن أن تكون مكافأتهم هي السماح باستخدام السيارة إذا تم تحقيق شرط الدراسة بإنتاجية لفترة محددة. هذا وتقدم

الملاحظات اليومية أو الأسبوعية التي يرسلها المعلم معلومات هامة للأبوين عن أداء ابنهما في المدرسة أو عن مدى كفاءته في إنجاز الواجبات. ويمكن أن يتم ترتيب الفعاليات المفضلة لدى الولد بحيث تأتي بعد الفعاليات غير المفضلة على أن تؤدي الفعاليات المفضلة إلى زيادة تكرار الفعاليات غير المفضلة (الدراسة). فمثلاً، لعب كرة السلة، أو مجرد الوقت الحر هي فعاليات مفضلة يجب أن تأتي بعد الدراسة لأنهم يؤجلونها حتى الانتهاء من النشاطات الممتعة.

2- **أكّد على التمكن والإنجاز والاستقلال:** ينبغي العمل على تنمية الشعور بالتمكن منذ الطفولة المبكرة. ويظهر الشعور بالتمكن منذ الطفولة المبكرة، ويظهر الشعور بالتمكن وقوة الشخصية من خلال إحساس الولد بقدرته على التأثير في بيئته. ويجب استغلال كل فرصة ممكنة لتمكين الولد من الوصول إلى تحقيق أي هدف مهما كان بسيطاً، قد يقوم الولد الصغير بتجميع الألعاب حوله لكي يلعب بها، وهذا الهدف هو بداية مبكرة للقدرة على لمس المواد والتسبب في إحداث تغيير على وضعها. وينبغي أن يعطى الولد الصغير فرصاً متعددة لاستخدام التنظيم الذاتي من أجل الوصول إلى هدف. إن بناء برج من أربعة مكعبات، ثم خمسة، ثم ستة يتطلب تنسيقاً وتدريباً وتصميماً على العمل، ويعتبر تشجيع الكبار وثناؤهم من العناصر الأساسية التي تساعد الولد كي يستمر بالمحاولة حتى يحقق النجاح المطلوب. وجب أن يكون التركيز دائماً على مساعدة الأولاد لكي يشعروا بأنهم يستطيعون إنجاز الأشياء بكفاءة معتمدين على أنفسهم. إن دافعية الإنجاز ترافق الفرد عبر المراهقة وفي مرحلة الرشد، وتظهر هذه الدافعية في درجة شعور الفرد بالرغبة في وضع أهداف وفي القيام بالسلوك الضروري المطلوب لتحقيقها. ويعتبر

العمر فيما بين 6 و 8 سنوات هاماً في تشكيل دافعية الإنجاز، إذ أن التدريب على التمكن والاستقلال في هذا العمر يمهد الطريق للعمل المنتج اللاحق. ودافعية الإنجاز هي من المؤشرات القوية على عادات الدراسة وعلى الأداء المدرسي الجيد بشكل عام.

3- **أظْهِرْ اتجاهاً إيجابياً نحو التعلم والدراسة:** إن خير ما يعمله الأهل هو أن يظهروا افتخارهم من إنجازات ويظهروا اهتمامهم بما يحققه الولد من إنجاز، لذا، فإن على الأهل أن يقدموا نماذج لأطفالهم في الإعداد والتنظيم والدراسة والإنتاجية. يمكن للأهل تشجيع الأولاد على تعلم الأشياء الجديدة واستكشافها، ويسهم في ذلك توفير الألعاب التربوية ومجلات الأولاد الدورية والكتب. وعندما يبدي الأولاد اهتماماً بموضوع معين، فيجب أن يشجعوا باستمرار على متابعته. فإذا أبدى الولد اهتماماً بالنجوم والكواكب يجب أن يؤخذ إلى أماكن توفر له مجالاً للمشاهدات الفلكية، ويمكن للأسرة أن تذهب معاً إلى المكتبة لتصفح الكتب ذات العلاقة بموضوع الفلك واستعارة بعضها ومناقشة المعلومات التي تتضمنها في البيت. إن هذه طريقة مباشرة لإظهار متعة الدراسة من أجل استكشاف الإجابات لأسئلة مثيرة للاهتمام. وبالإضافة إلى ذلك يجب على الراشدين أن يظهروا بوضوح حماسهم للقراءة والمعرفة، وأن يجعلوا الأولاد يلاحظون كيف أن الدراسة والتعلم هما من مستلزمات الحياة اليومية للإنسان، هذا وينبغي أن يراقب الأولاد الخطوات التي يتبعها الكبار في قراءة تعليمات التجميع لمادة معينة، ثم في وضع الأجزاء معاً، ثم قراءة تعليمات التشغيل بصوت مرتفع. ومن الدروس المفيدة جداً أن يلاحظ الولد أباه وهو يقول «إنني لا أعرف الجواب على ذلك» أو

«ما طريقة عمل ذلك الشيء»، ثم يراه وهو يبحث عن الأجوبة في كتاب. هذا وينبغي أن تقرأ بصوت مرتفع للطفل الصغير، وأن توفر له كتباً مصورة. وعندما يتعلم الأولاد القراءة يجب أن يقرأوا للأسرة بصوت مرتفع، فالقراءة تقدم إجابات على الأسئلة. وعلى الأولاد أن يختاروا من المكتبة الكتب التي تجيب على أسئلتهم. وينبغي أن يعتاد أفراد الأسرة الجلوس معاً للتحدث عن الكتب ولمناقشة الموضوعات المعاصرة، وذلك بهدف إثارة حب الاستطلاع لدى الأولاد وتعريضهم لأفكار ومعلومات متنوعة. كما ينبغي تشجيع الأولاد على تنمية ميولهم، فإذا كانوا يميلون للفن نقدم لهم مواد الفن كهداية بعرض إنتاجهم بفخر. وعندما يقومون بعمل جيد ويبذلون فيه جهداً كبيراً يجب أن يكافَأوا بمكافآت خاصة، كما ينبغي متابعة التقدم الذي يظهره الولد في المدرسة ويعرض العمل المدرسي الجيد في البيت والتحدث عنه.

8-20-3 العلاج:

1- **زوّد الولد بظروف وطرق دراسية أفضل:** إذا كان لدى الأولاد أو المراهقين أية دافعية للتحسن، فإن بوسعك أن تساعدهم بأن تبين لهم الطرق الفعالة في ضبط الذات.

إن عليهم أن يقوموا بمراقبة أنفسهم أثناء العمل عن طريق تسجيل مقدار الوقت الفعلي الذي صرفوه في الدراسة، ويمكنهم استخدام ساعة توقيت لهذا الغرض. إن ملاحظة الذات تجعل الأفراد أكثر وعياً لسلوكهم، وغالباً ما تؤدي عملية التسجيل هذه وحدها إلى تحسن في استغلال الوقت. وينبغي أن تطرح على الأولاد أسئلة ذات علاقة بموضوع الدراسة مثل «كيف ستبدأ العمل

في هذا المشروع؟». وإذا واجه الولد مشكلة فإن من المفيد التعاون معه في البحث عن حلول لها وذلك بتوضيح الموضوعات الأساسية وإزالة العقبات. إن من غير المفيد استخدام عبارات مثل «اعمله بنفسك» أو «دعني لوحدي» أو «دعني أعمل ذلك بدلاً منك، فهذا أسهل». ينبغي مساعدة الولد على تفكيك المهمات إلى خطوات مرحلية والشروع في الخطوة الأولى، تبعاً للمثل القائل «إن كل رحلة تبدأ بخطوة واحدة». وعندما توضح مهمة معينة فيجب العمل على إتمامها، ولذا فمن الضروري أن توضح المهمات بحيث تكون قابلة للإنجاز حتى لا يستسلم الولد أو يتشتت انتباهه ويتوقف عن إتمام العمل.

يجب أن يتم الاتفاق على الوقت المخصص لأداء الواجبات والالتزام بذلك. وينبغي الثناء على الجهد المبذول في العمل والإشارة إلى الأخطاء بطريقة يزوده بنموذج لطرق دراسة صحيحة.

2- **اجعل الدراسة وأداء الواجبات عملاً مجزياً:** يشكو معظم الأولاد من كثرة الواجبات الدراسية وصعوباتها، وهذه الشكوى يجب أن تقابل باهتمام جدي وبتوقع إيجابي، كأن يقول الأهل «إننا نرى بأن الواجب يبدو فعلاً صعباً من وجهة نظرك، إلا أنك سوف تتغلب على ذلك بمزيد من التفكير». إن التوبيخ والتقريع لن يساعدا الولد، بل قد يقللا من كمية الإنجاز، والضغط المستمر الزائد لا يؤدي إلى تعلم الاستقلال كعادة دراسية. وينبغي الثناء على الولد عندما يحقق تقدماً في دراسته ويحرص على تقديم الواجبات في مواعيدها. وينبغي أن يتم تقديم المكافآت أو العقوبات بصورة موضوعية، مع الانتباه إلى عدم تعزيز استخدام الأعذار أو القيام بسلوكات تعطل الدراسة، ويجب أن يعزز الاهتمام بالدراسة والمثابرة على المهمة لفترات متزايدة، بحيث يأتي التعزيز تبعاً لخطوات تدريجيّة.

3- **الطرق المتخصصة:** إن الطريقة المباشرة لتحسين العادات الدراسية لدى الولد هي الاستعانة بشخص متخصص لكي يساعد الولد في تنمية مهارات فعالة والتخلص من العادات السيئة. ويمكن الاستعانة بشخص متخصص في تعليم المهارات الدراسية. كما أن هناك سيكولوجيين متخصصين في التعلم يقومون بإجراء الاختبارات النفسية التربوية واقتراح العلاج المناسب. وتظهر الحاجة إلي خدمات السيكولوجيين عندما يكون السبب الرئيسي لعادات الدراسية الخاطئة ذات طبيعة نفسية.

8-20-4 ـ حالة يوسف:

يوسف ولد في الرابعة عشرة يعاني من صعوبة في الدراسة. فقد كان يفقد القدرة على التركيز بسرعة، وينسى معظم المادة التي يدرسها، ويشعر بالتوتر وعدم الكفاءة. وعقدت معه ست جلسات علاجية انتهت بكسر دائرة الأعراض المتبادلة التي تؤدي فيها عادات الدراسة السيئة إلى الشعور بعدم الكفاءة والقلق. وتم تدريب يوسف على الاسترخاء العضلي البسيط. وطلب منه أن يتدرب على الاسترخاء في البيت وأن يستلقي لمدة ثلاث دقائق قبل أن يبدأ بالدراسة. كما طلب منه أن يخصص مكاناً واحداً فقط للدراسة. وعندما يشعر بالتشتت أو عدم القدرة على الدراسة يتوقف ويخرج لبرهة قصيرة ثم يعود. وكان يقوم بتسجيل مقدار الوقت الذي يقضيه في الدراسة باستخدام ساعة توقيت. ويقوم بإيقاف الساعة عندما يغادر المكتب لأي سبب ثم يعود إلى تشغيلها عندما يرجع. وقد أعجبته فكرة استخدام المكافأة الذاتية ليكافئ نفسه عندما ينجح في زيادة الوقت المخصص للدراسة وفي تحسين فاعليتها، كما تحسن شعوره بالاستقلال بسبب إعطائه حرية اختيار المكافآت. وقد قرر ألا يشاهد التلفاز إلا في الأمسيات التي

ينجز فيها الأهداف التي يحددها لنفسه.

وطبق يوسف بجدية طريقة المسح والقراءة والمراجعة والتسميع التي شرحها له، وكتب ملاحظات حول المفاهيم الأساسية فيها وقد غير عادته في القراءة فأصبح يسجل ملاحظات ويضع خطوطاً تحت العبارات الهامة ويوجه أسئلة لنفسه. كما كان من المفيد بشكل خاص أن يتصفح المادة ثم يقوم بقراءتها محاولاً البحث عن الإجابة على الأسئلة التي تكون قد خطرت له أثناء المسح من خلال العناوين الرئيسية أو الفرعية التي يعتبرها هو أو المعلم مهمة.

الخاتمة: **دراسة ميدانية عن حاجة المدارس إلى الإرشاد والتأهيل**

نتائج دراسة أجريت على بعض المدارس اللبنانية في ربيع 1995:

وصف العينة: تناولت هذه الدراسة عينة مكونة من ثلاثين مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية، موزعة على قطاعي التعليم الرسمي والخاص كما يلي:

10 مدارس رسمية و20 مدرسة خاصة. وقد استثنيت المدارس التي تضم أقل من 100 تلميذ. وكانت هذه المدارس من منطقة بيروت وضواحيها.

أدوات القياس: استخدمت هذه الدراسة استمارة موجهة إلى مدير المدرسة وكان الهدف من هذه الاستمارة إحصاء عدد التلاميذ المطرودين والمتسربين بشكل خاص، ومحاولة الرد على الفرضية القائلة بوجود علاقة سلبية بين عدد المرشدين. وعدد المتسربين أو المطرودين، بمعنى أن كلما زاد عدد المرشدين، قل عدد المطرودين أو المتسربين.

أهمية الدراسة: إنها دراسة ميدانية متواضعة، وعبارة عن باكورة لعمل جمعية تأهيل. غايتها الكشف عن حاجة المدارس الرسمية والخاصة إلى الإرشاد والتأهيل الفعلي الذي يخفف من تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ إلى الشارع، حيث يشكلون عقبة أمام تقدم المجتمع، وتحسين فرص العيش الكريم.

حدود الدراسة: لقد واجه فريق العمل صعوبة رئيسية تتمثل في صعوبة إقناع بعض المسؤولين عن المدار بأهمية تزويد المحقق بالمعلومات اللازمة، لذلك جاءت الإجابات أقل مما كنا نطمح إليه.

عرض النتائج، ونلخصها بالآتي:

- تراوح مجموع عدد تلاميذ العينة ما بين 170 و 1700 تلميذ من مختلف المراحل. كان مجموع طلاب هذه المدارس هو 18540 تلميذاً.
- صرح 29 % فقط من مديري المدارس بأنهم طردوا عدداً من التلاميذ خلال العام الدراسي 93-94، حيث بلغ عدد المطرودين 159 تلميذاً.
- وصل مجموع التلاميذ المتسربين من هذه المداس خلال سنة 93-94 = 1026 تلميذاً.
- كان السبب الأكاديمي هو السبب الرئيسي لتركهم المدرسة، ويأتي السبب السلوكي بالمرتبة الثانية.
- أفاد 80 % من المديرين عن وجود تلاميذ صعبين في مدارسهم وبلغ مجموعهم 411 تلميذاً.
- أعلن 6 مديري مدارس خاصة فقط عن وجود مرشد متخصص لديهم، فكان مجموع المرشدين 12 مرشداً.
- أكد 80 % من مديري المدارس حاجة مؤسستهم لخدمات جمعية تأهيل.
- أجمع المديرون على ضرورة تركيز خدمات تأهيل على مساعدة الجماعات الثلاث وفق الأولوية التالية: الأهل ثم التلاميذ وأخيراً المعلمون.

تحليل النتائج: محور التلامذة المطرودين:

أظهرت الدراسة أن التلامذة المطرودين هم من المدارس الخاصة فقط. وهذا يقودنا إلى احتمالين: أولاً، عدم قدرة مدير المدرسة الرسمية على طرد أي تلميذ نظراً لضعف الصلاحيات المفوضة إليه. ثانياً، الموقف الإنساني الذي

يكتنف مدير المدرسة الرسمية عند طرد تلميذ من مدرسته، فإلى أين يلتجئ هذا التلميذ؟ بالإضافة إلى ذلك، فعدم وجود تلامذة مطرودين، ليس دليل عافية دائماً، خاصة عندما يرافقه عدم وجود مرشدين تربويين.

إذا أردنا الإجابة على الفرضية القائلة بوجود علاقة سلبية بين وجود مرشدين متخصصين ووجود تلامذة مطرودين، نلاحظ أن 151 مطروداً من 159 (مجموع عدد المطرودين) هم من مدارس خاصة ليس لديها مرشد متخصص، بينما نجد 8 مطرودين فقط من مدارس يزيد عدد المرشدين فيها عن 2.

إن هذه الأرقام تسمح لنا بالقول: إن عدم وجود مرشد متخصص يزيد من عدد التلامذة المطرودين. وهذا يظهر الحاجة الماسة لمرشدين متخصصين كما أن وجود أكثر من مرشد تربوي لم يخفف عدد المطرودين، مما يدفع إلى التشكيك بقدرة هؤلاء المرشدين على القيام بأعمالهم. وقد يكون إفصاح المدير عن وجود مرشدين لا يعدو كونه موقفاً إعلامياً لكسب التأييد الشعبي لمدرسته. ونخلص إلى القول بأن نقصاً ما إما في الأعداد، وإما في التدريب يحول دون إنتاجية هؤلاء المرشدين.

محور التلامذة المتسربين: إن 747 تلميذاً من 1026 (مجموع المتسربين) هم من المدارس التي ليس لديها مرشد متخصص. وإن 279 متسرباً هم من المدارس التي يوجد فيها مرشدون. والملاحظ أن عدد المرشدين يخفف من المتسربين ولكن ليس بالوتيرة نفسها كما بالنسبة للمطرودين. إن معظم المتسربين تركوا مدارسهم لأسباب أكاديمية وغير مسلكية، وبعضهم ترك لأسباب تغيير السكن. وهذا ما لا علاقة له بعمل المرشدين.

يبدو أننا لاحظنا مبالغة من مديري هذه المدارس لجهة أرقام التسرب لأسباب أكاديمية حيث أبدوا ارتياحاً لكون السبب الأكاديمي - بمعنى صعوبة

البرنامج – هو وراء التسرب. وهنا نتساءل: هل يقتصر دور المدرسة على تعليم التلامذة المتفوقين؟ وما فضلها عند ذلك – عندما تعمل على الاصطفاء كوسيلة لرفعة شأنها؟

محور الجماعات: ركز معظم مديري المدارس على الأهل ثم التلامذة ثم المعلمين.

إن تحميل الأهل المسؤولية لا يخلو من بعض التنصل من المسؤولية، أو رمي الكرة في ملعب الآخر. صحيح أن مسؤولية التربية موزعة بين المدرسة والأهل والتلامذة، وأن الأهل بعدم رعايتهم الكافية ومواكبتهم المتلاحقة لأبنائهم يساهمون في تضييع جهود المدرسة المبذولة في تربية التلامذة وتعليمهم. أما عن اعتبار المعلمين أقل حاجة إلى التأهيل والإرشاد، فهو صحيح إذا كانت المدرسة تختار معلميها بناء على الكفاءة والخبرة والاختصاص!

إن استطلاع آراء مديري هذه المدارس أكد الترحيب والدهشة في آن. فبعضهم اعتبرها مهمة الدولة. وآخر اعتبرها بمثابة الحجر الأساس في بناء الإنسان في لبنان. ومهما يكن من أمر فأرقام التلامذة المطرودين والمتسربين من المدارس كبيرة، كما وأن عدم وجود متخصصين في هذه المدارس رسخ قناعتنا بأهمية الموضوع ومبررات طرحه واعتباره جدياً فيما بعد.

الاستمارة

معلومات عن المدرسة:

اسم المدرسة ....

عنوان المدرسة ....

مجموع عدد الطلاب ....

عدد الطلاب المطرودين في السنة الدراسية ....

أسباب تركهم المؤسسة: أكاديمية ....، سلوكية ....، غيرها ....

عدد الأولاد الصعبين (التقريبي) في السنة الحالية في كافة المراحل ....

هل لديكم مرشد متخصص .... لا - نعم .... إذا نعم العدد ....

بعد الاطلاع على كراس تأهيل، نعتقد أن مؤسستنا بحاجة لخدماتها ....

نتمنى أن يتم التركيز على الجماعات بالأولوية التالية:

أولاد ....

أهل ....

معلمون ....

اسم المدير المسؤول .... مركزه ....

الإمضاء

المراجع

- أبو عيطه، سهام درويش (1997) مبادىء الإرشاد النفسي، دار الفكر.
- أبو النيل، م (1986) علم النفس الفارق، دار النهضة العربية.
- أبي فاضل، ميشال (1992) الصحة النفسية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- حسيني، هدى (1995) أبناؤنا في خطر، أكاديمياً، بيروت.
- حمود، محمد (1994) الإرشاد المدرسي، جامعة دمشق.
- حمود محمد عبد الحميد الشيخ (1994) الإرشاد المدرسي، جامعة دمشق.
- داوود، نسيمة (1989) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، الجامعة الأردنية – عمان.
- الروسان، فاروق (1995) سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر.
- الزراد، فيصل (1988) التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- زيعور، علي – سليم، مريم (1986) حقول علم النفس، دار الطليعة، بيروت.

- سليمان، عبد الله (1972) تطور مفهوم الإرشاد النفسي، دار الكويت.
- سنقر، صالحة (1996) التوجيه التربوي، جامعة دمشق.
- الشناوي، محمد (1996) العملية الإرشادية، دار غريب، القاهرة.
- الشناوي، محمد محروس نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عاقل، فاخر (1990) علم النفس التربوي، دار العلم للملايين.
- عبدون، سيف الدين يوسف استبيان، غزو أسباب صعوبات التعلم، دار الفكر العربي.
- عمر، ماهر (1992) المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، دار المعرفة الجامعية.
- عيسوس، عبد الرحمن (1984) العلاج النفسي، دار النهضة العربية.
- فهمي، مصطفى، سيكولوجية التعلم، مكتبة مصر.
- قبيسي، حسان (1995) الرسوب أسبابه وعلاجه، الجامعة اللبنانية.
- مخائيل، مطانيوس (1997) اختبارات الذكاء والشخصية، جامعة دمشق.
- مخول، مالك (1989) الفروق الفردية، جامعة دمشق.
- المرج وآخرون (1989) الصعوبات التعلمية: طبيعتها، أبعادها، وانعكاساتها التربوية، الصندوق الدولي للتأهيل.
- منصور، علي (1993) التعلم ونظرياته، جامعة دمشق.

- الناشف، هدى (1993) إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي.
- ناصر، يونس (1995) تدريب المعلم، جامعة دمشق.
- نشواتي، عبد المجيد (1996) علم النفس التربوي، دار الفرقان.
- الجبار،ع. (1997). نماذج العلاج في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الروسان، ف. (1996). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.
- الروسان، ف. (1999). الذكاء والسلوك التكيفي، دار الزهراء، الرياض.
- الروسان، ف. (2000). دراسات في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.
- الزيات، ف. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي 4. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- الزيود، ن. ف. وعليان، ه. ع. (1998). مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان.
- السرطاوي، ز. و. وغيره، (2001). مدخل إلى صعوبات التعلم، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- العناني، ح. ع. (1998). الصحة النفسية للطفل، كلية الأندلس، عمان.
- القذافي، ر. (2000). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، الإسكندرية.

- القريوثي، إ. والبسطامي، غ. (1995). مبادئ التأهيل، مكتبة الفلاح، دولة الإمارات.
- القاسم، ج. (2000). أساسيات صعوبات التعلم، دار الصفاء، عمان.
- المروج. وبيبي، ه. وآخرون، (1996). الصعوبات التعليمية: طبيعتها، أبعادها وانعكاساتها التربوية. بحث تربوي نفسي، وحدة موارد الصحة العقلية للأولاد في لبنان، بيروت.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2001) طفلكم: دليل الأهل، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة، وزارة الصحة العامة، وزارة الشؤون الإجتماعية، لبنان.
- المؤتمر العام الثاني عشر لوزراء التربية والتعليم والمعارف. التقرير الختامي والتوصيات لندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بحوث تربوية، (1986). (إقرأ)، وحدة البحوث والمناهج، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- بياري، ع، ف (1998). أنشطة اللعب وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال، مركز البحوث التربوية النفسية، مكة المكرمة.
- ترجمة السرطاوي. (1984). صعوبات التعلم للأكاديمية النمائية لساموئيل كيرك، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- حافظ ن. ع. (2000) صعوبات التعلم والتعليم، كلية التربية،

جامعة عين شمس، زهراء الشرق، مصر.

- سليمان، ع. س. (1999) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص، الزهراء، القاهرة.
- سليمان، ع. س. (1997) تربية غير العاديين وتعليمهم، الزهراء، الرياض.
- شيرناو، ف. ب. (1999). كيف تنمي ذكاءك وتقوي ذاكرتك: تدريبات ذهنية من أجل ذهن صاف وذاكرة قوية، ترجمة مكتبة جري، جدة.
- عبد الرحيم، ط. (1987) الأسس النفسية للنمو الإنساني، دار الأرقم، الكويت.
- عبد اللطيف، ع. س. (1999) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: أساليب التعرف والتشخيص، الزهراء، القاهرة.
- عدس، م. (1998). صعوبات التعلم، دار الفكر، عمان.
- عبيد، (2000). تربية الموهوبين والمتفوقين. دار الصفاء، عمان.
- فتح الله، م. ع. (2000). التقويم التربوي، دار النشر الدولي، الرياض.
- كامل، م. ع. (1996) سيكولوجية الفئات الخاصة، كلية التربية، طنطا.
- مشموش وغيره (1993). التقويم التربوي (3) دار عكاظ، الرياض.
- يوسف، م. وكامل، م، والرافعي، م. (2001). التقويم التربوي: أسسه و إجراءاته، وكالة كلية البنات، الرشد، الرياض.

- Bee, H (1992) The Developing Child, New York: Harper Collins.
- Benton, P. & O'Brien, T. (2000). Special needs and the Beginning Teacher, Wellington House, London.
- Gardner, H. (1999). Intelligence Renamed: Multiple Intelligences for the Twenty- First Century, New York: Basic Books.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. (1992). Educational Psychology: A Learning- Centered Approach to Classroom Practice, Second Edition, Library of Congress, USA.
- Meltzer, L. J. (1992) Strategy Assessment and Instructions for Students with Learning Disability: Theory to Practice, USA.
- Overton, T. (2000). Assessment in Special Education, Merrill, Prentice Hall, New Jersey.
- Popkin, M., Youngs, B. & Healthy, J. (1995). Helping Your Child Succeed in School, Active Parenting Publishers Inc., Georgia.
- Rice, F.P. & Dolgin, K. M. (1993). The Adolescent: Development and Relationships and Culture, Allyn & Bacon, Boston.
- Shea, T. & Bauer, A.M. (1997). An Introduction to Special Education: AA Social System Perspective, Brown & Benchmark.

- Tabler, F. M. (1993). Microcomputers in Special Education, The Council for Exceptional Children, Reston, Virginia.
- Veron, A. (1993). Developmental Assessment and Interaction with Children and Adolescents, University of Northern Iowa, ACA, Va.

هدى الحسيني بيبي

بيروت، لبنان، كليمنصو، شارع الأمير عمر، بناية الأمير

drhudabibi@hotmail.com, hoda.bibi@liu.edu.lb

01 / 71 / 03 738059

المؤهلات العلمية

شهادة دكتوراه في التربية والإرشاد من جامعة كولومبيا، نيويورك عام 1990

شهادة ماجستير في التربية النفسية من الجامعة الأميركية في بيروت عام 1986

شهادة بكالوريوس في الآداب من الجامعة الأميركية في بيروت 1975

إجازة تعليمية من الجامعة الأميركية في بيروت، عام 1975

الخبرة المهنية

- رئيسة قسم التربية في الجامعة اللبنانية الدولية (L.I.U) وأستاذ مشارك منذ 2007.
- مديرة تطوير الموظفين في مدينة سلطان للخدمات الانسانية 2006 - 2007
- أستاذ مشارك في قسم التعليم الخاص في كلية دار الحكمة 2002 - 2006
- مؤسسة ورئيسة مركز الشرق الأوسط للإرشاد والإنماء (إرشاد) منذ 1992
- مؤسسة ورئيسة الجمعية اللبنانية للتأهيل والتنمية (تأهيل) منذ 1994
- أستاذة جامعية في المواد التربوية التالية: مبادئ الإرشاد والتوجيه، تقنيات الإرشاد والتوجيه، علم النفس الفارق، ديناميّة الجماعة، علم القياس والتقويم،

علم نفس الطفل، الروائز النفس تربوية، والأساليب الحديثة في التدريس.

في الجامعة الأميركية في بيروت، والجامعة الأميركية اللبنانية،والجامعة اللبنانية، والمعهد الفني التربوي (التابع لوزارة التربية والتعليم المهني والتقني). وذلك منذ 1990.

- محاضرة في ندوات ودورات تربوية، وبالتنسيق مع وزارة التربية والمركزالتربوي للبحوث والإنماء، وجامعات، ومؤسسات محلية ودولية.
- مرشدة طلبة في الجامعة الأميركية في بيروت منذ 1984 لغاية 1989

<u>بعض المؤلفات العلمية:</u>

1. أبناؤنا في خطر، دار أكاديميا،1995

2. الصعوبات التعلمية: طبيعتها، وأبعادها وانعكاساتها التربوية، 1996

3. باحثة رئيسية لدراسة: واقع الامتحانات الرسمية وإمكانية تطويره، 1997

4. المرجع في الإرشاد التربوي، دار أكاديميا،2000

5. دراسة تحليلية لذوي الآداء المتدني في مركز تأهيل- من خريف 1995 حتى خريف 2001، تقريرعرض في ملتقى العرب للعلوم الإجتماعية والصحية، زحلة، 2001

6. صغارنا ثمارنا: كيف نفهمهم؟2001

7. بطارية الاختبارات النمائية: أداة قياس معتمدة. **ارشاد،** ت2، 2004، بيروت

8. مصداقية بطارية الاختبارات النمائية : نموذج أداة للبنان 2010 (قيد التنفيذ)

9. كتاب الإرشاد المدرسي: مرجع للمعلمين والأهل (2011) الجامعة اللبنانية الدولية بيروت، لبنان (قيد النتفيذ)

عضويات في مؤسسات علمية:

عضو في الاتحاد الأميركي الإرشاد، أميركا

عضو في الهيئة التأسيسية للملتقى العربي للعلوم الاجتماعية والصحة، لبنان

ممارس مسجل في هيئة علماء النفس، بريطانيا

Accredited External Examiner of the American University of London(AUOL), since February 2004.

Ad Hoc Reviewer of the Journal of Counseling & Development American Counseling Association (ACA), since October 2004.

نائب رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين في لبنان وسوريا

	عناوين الندوات للمحاضرة: د. هدى الحسيني بيبي
1	طفلنا عالمنا
2	دور المعلم في الصفوف الإبتدائية
3	أدوار المعلم في معالجة بعض مشكلات التلاميذ العالقة
4	المشكلات المدرسية الملاحظة في الصفوف الإبتدائية وكيفية معالجتها
5	دور الإرشاد والتوجيه في معالجة مشكلة الرسوب المدرسي
6	دور الإرشاد والتوجيه في تطوير الموارد البشرية

7	حاجة المدارس اللبنانية للإرشاد والتأهيل (دراسة ميدانية)
8	كيف تختار الإختصاص العلمي والمهني الذي يناسبك
9	دور الإرشاد والتوجيه في إختبار مهنة المستقبل
10	إعداد معلم مرشد (دورات مستمرة)
11	ورشات عمل تدريبية مكثفة لإعداد معلمين مرشدين
12	دور المدير في التعاطي مع المشكلات التعلمية
13	تشخيص حالات ذوي الحاجات الخاصة الذين يعانون من التأخر المدرسي
14	نمو الطفل: مشاكل وحلول
15	أي مواطن وأي مجتمع نريد
16	ندوة الإرشاد التربوي
17	دور الإرشاد في تنمية الإدارة المدرسية
18	دور الأهل والمعلم في التعاطي مع الصعوبات التعليمية
19	ندوة الإرشاد التربوي
20	المخدرات ومخاطرها
21	الوالد: الأب و رب العمل؟
22	الإضطرابات النفسية عند الأطفال اللبنانيين: التشخيص الفارقي والمداخلة الصحية الاجتماعية
23	أهمية الإرشاد المهني في المدرسة اللبنانية
24	أنا شاب ... أنا مراهق ... ساعدوني ....
25	لماذا يرسب أولادنا؟
26	ورشة عمل : إعداد معلمين مرشدين
27	أطفالنا فلذاتنا، كيف نفهمهم؟

37	الإبداع والمبدعون والتربية
38	أنماط الحياة والصحة في العالم العربي
39	دور الخدمات المساندة في التأهيل الشامل لذوي الحاجات الخاصة
40	المقاربات الحديثة في رعاية الموهوبين
41	رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل (عمان)
42	سلسلة ندوات: صعوبات التعلم (تأهيل – بيروت) 2010
43	سلسلة ندوات: تعديل سلوكيات الأطفال (تأهيل – بيروت) 2011
44	Genetic Counseling workshop
45	Applications and Assessments- Developing a Professional Portfolio
46	Spirituality in counseling : Theoretical Orientation
47	Children with Developmental Disabilities Symposium
48	Counseling with parents and Teens
49	Developing abilities into competencies, Expertise and Beyond
50	Practice of emotionally Intelligent: Clinical Supervision, ACA
51	Private practice: Surviving or threatening ACA Pittsburgh 2010
52	Upbringing Psychologically Healthy Children
53	An Analytical study of Psychological Disorders of School Children
54	(Teacher Counselor Training Program (TCTP
55	(Battery of Developmental Assessment (Poster session